



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELAINE LUCIO LOEBLIN

**A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL - PNAES PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNIR/ JI-
PARANÁ/RO**

**PORTO VELHO/RO
2015**

ELAINE LUCIO LOEBLIN

**A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL - PNAES PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNIR/ JI-
PARANÁ/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas.

Co-orientadora: Professora Dr.^a Marilsa Miranda de Souza.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

**PORTO VELHO/ RO
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

L825m

Loeblin, Elaine Lucio.

A materialização do programa nacional de assistência estudantil – PNAES para os estudantes de graduação da UNIR - Ji-Paraná-RO / Elaine Lucio Loeblin. - Porto Velho, Rondônia, 2015.

153f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
Coorientadora: Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Educação. 2.Universidade pública. 3. Ensino superior. 4 . assistência estudantil – PNAES. I.Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento.II. Souza, Marilsa Miranda de. III.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.IV. Título.

CDU: 378

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação




Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

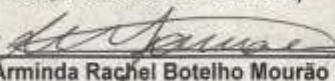
Aos trinta e um dias do mês de Agosto do ano de 2015, às 08:00 na Sala 11 do Prédio do NCH, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores **Dr.^a Marilsa Miranda de Souza** (Orientador(a)/Presidente), **Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão** (Membro Externo), **Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes** (Membro Interno) e **Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro Suplente) a fim de arguirm a mestranda **Elaine Lucio Leoblin** com a dissertação intitulada **A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PNAES PARAESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNIR/JI-PARANÁ/RO**. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube à candidata, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, a candidata foi APROVADA fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:

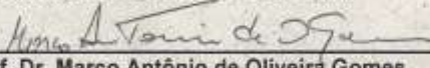
Porto Velho, 31 de Agosto de 2015.



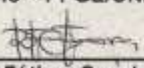
Prof.^a Dr.^a Marilsa Miranda de Souza
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão
(Membro Externo - PPGE/UFAM)



Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes
(Membro Interno - PPGE/UNIR)



Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Suplente - PPGE/UNIR)

*Aos meus Pais, Maria e Carlos (in memoriam),
Ao esposo e companheiro Elizeu,
Aos trabalhadores da Amazônia.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor e pelo dom de amar.

Aos meus Pais, Maria e Carlos (*in memoriam*), exemplo de batalha e simplicidade como classe trabalhadora para garantir nosso sustento de alimento e amor.

Ao meu esposo e companheiro, Elizeu, pela paciência, dedicação e ajuda mútua durante o curso, marcado pela correria da vida contemporânea para garantir a subsistência e pelo cuidado e carinho com a Mel (sinônimo de amor e ternura).

À família (irmãos e sobrinhos), pela compreensão nas ausências e atenção dedicada.

Às amigas e aos amigos, pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, Professora Suely Mascarenhas, pela dedicação, delicadeza e preocupação comigo, mesmo quando sua saúde não permitia tanto. Exemplo de luta pela população esquecida da Amazônia, sem perder a doçura e o entusiasmo.

Aos Professores do PPGE/UNIR, em especial a Professora Marilsa, pela disponibilidade constante e compromisso com a classe trabalhadora; ao Professor Marco Antônio pela dedicação e olhar atento às necessidades materiais do outro; ao Professor Antônio Carlos Maciel pelo compromisso com o rigor científico.

À coordenação do PPGE, representado pela Professora Rosângela França, pela dedicação e compromisso para o crescimento do programa.

À professora Arminda Rachel Botelho Mourão do PPGE/UFAM pela disponibilidade de contribuição na Banca.

Ao IFRO/Campus Ji-Paraná pelo apoio durante o curso, em especial aos colegas e amigos da CAED (Lisiane, Valéria, Alice, Sônia, Alyne, Luiz, Livia, Wanis, Vilson Rafael, Andréia, Josi, Rosimeire, Rosiele e Magda) pelo apoio, força e companheirismo.

À UFAM, por ter proporcionado os primeiros passos profissionais envolvendo a assistência estudantil para a classe discente.

Aos colegas e amigos de turma, em especial ao Altemir, pelos constantes questionamentos e desafios, pela amizade sincera, acolhedora e, principalmente, pelo dom de fazer rir diante das situações menos fáceis... com certeza, permitiu o percurso do curso ser mais encantador. Rudhy, Claudia, Roniel, Flávio, Dari e Juliane, obrigada pelo companheirismo.

Aos demais professores e funcionários da UNIR, pela atenção.

Aos sujeitos da pesquisa e a UNIR, representada pela PROCEA e o Campus Ji-Paraná, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo tem como foco a materialização do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) na UNIR, Ji-Paraná, localizado na região central de RO. Alargando os horizontes da pesquisa e direcionando o olhar para as literaturas revisadas é possível perceber que o PNAES está inserido no cenário contemporâneo que tem como marca as relações de trabalho na era da reestruturação produtiva, política neoliberal como legitimadora do ideário burguês e suas fortes interferências nas diversas políticas públicas, em especial a educacional. O PNAES foi legitimado em 2010 diante da conjuntura de retrocesso dos direitos sociais, porém o mesmo também é parte das estratégias dos organismos multilaterais em especial o Banco Mundial para a educação no Brasil. A pesquisa em questão tem natureza bibliográfica, documental e de campo, com análise teórico-empírica sob a luz do materialismo histórico-dialético. Os resultados evidenciam que Ações envolvendo assistência estudantil destinada aos estudantes em situação socioeconômica vulnerável na UNIR, é recente e no caso do campus Ji-Paraná, a pesquisa somente identificou seu início a partir da aprovação e implementação do PNAES por meio da portaria 39/2007 do MEC. Os dados evidenciam ainda que se tratando de matrículas trancadas (evasão) dos estudantes envolvidos na pesquisa, representa 5,5% da amostra, porém o insucesso acadêmico (débito de disciplinas, referente ao período do curso que se encontra matriculado) é de 53%. A pesquisa identificou também que a compreensão de estudantes e servidores que fazem parte da amostragem dos dados a AE na UNIR, tem características de política focalizada, seletista e tem como estratégia garantir os mínimos necessários para suprir as despesas acadêmicas dos estudantes beneficiados e em situação socioeconômica vulnerável. No que se refere à compreensão dos servidores e discentes sobre evasão ou retenção, os dados demonstram que são resultantes de múltiplos fatores. Outra evidência dos dados é que o PNAES na UNIR Ji-Paraná possui vários limites e desafios, dentre eles o de tornar-se política universalista no âmbito do desenvolvimento das ações e nas vagas ofertadas, buscando superar o seu caráter atual de “bolsificação”, além da necessidade urgente de monitoramento/acompanhamento e autonomia de gestão no *campus*.

PALAVRAS CHAVE: Universidade Pública. Ensino Superior. Assistência Estudantil/PNAES.

ABSTRACT

This study focuses on the materialization of PNAES (National Student Assistance Program) in UNIR, Ji-Paraná, located in central area RO. Widening the perspectives of the research and directing his gaze to the revised literature it is possible see that the PNAES is inserted in the contemporary scenario that has branded as labor relations in the era of corporate restructuring, neoliberal politics as legitimating the bourgeois ideology and its strong interference in various public policies, particularly related to education. The PNAES was legitimized in 2010 before the social rights kicking situation, but it is also part of the strategies of multilateral organizations notably the World Bank for education in Brazil. The research in question is bibliographical, documentary and field, with theoretical and empirical analysis in the light of historical and dialectical materialism. The results show that Actions involving student assistance aimed at those in a vulnerable socio-economical situation in UNIR, is recent and in Ji-Paraná campus particularly, the research has identified only at the beginning from the approval and implementation of PNAES by decree 39/2007 MEC. The data also shows that when it is related to registration locked (evasion) of the students involved in the research, it represents 5.5% of the sample, but academic failure (debit in disciplines, referring to the course of the period that is registered) is about 53%. The research also found that the comprehension of students and servers that are part of the sampling data to AE on UNIR, has focused and selected political characteristics and has a strategy to ensure the minimum necessary to meet the academic costs of the benefited students and socioeconomic vulnerable status. According to understanding of the servers and students about retention, the data shows that they are the result of multiple factors. Further evidence of the data is that the PNAES in UNIR Ji-Paraná has several limitations and challenges, among them to become universal policy on the development of Actions and the offered vacancies, seeking to overcome its current character scholarship system beyond the urgent need for tracking / monitoring and management autonomy on *campus*.

PALAVRAS CHAVE: Public university, Higher Education Student Assistance /PNAES.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Sexo dos participantes beneficiários com AE 2013.....	83
Gráfico 02: Renda familiar dos beneficiários com AE 2013.....	92
Gráfico 03: Renda per capita familiar beneficiários com AE 2013.....	94
Gráfico 04: Composição do núcleo familiar beneficiários com AE 2013.....	95
Gráfico 05: Município de residência dos beneficiários com AE 2013.....	96
Gráfico 06: Ensino Fundamental dos beneficiários com AE 2013.....	97
Gráfico 07: Ensino Médio dos beneficiários com AE 2013.....	97
Gráfico 08: Participação em grupo de pesquisa dos beneficiários com AE 2013.....	99
Gráfico 09: Distribuição dos Programas de Assistência Estudantil.....	100
Gráfico 10: Curso dos beneficiários com AE 2013.....	101
Gráfico 11: Situação atual de matrículas dos beneficiários com AE 2013.....	102
Gráfico 12: Retenção por curso dos beneficiários com AE 2013.....	103
Gráfico 13: Permanência sem retenção acadêmica, por curso dos beneficiados com AE 2014.....	104
Gráfico 14: Bom rendimento dos beneficiados com AE 2014.....	106
Gráfico 15: Rendimento acadêmico médio dos beneficiados com AE 2014.....	106
Gráfico 16: Importância da Assistência Estudantil para garantir a permanência e conclusão do curso de graduação – discentes.....	106
Gráfico 17: Servidores que consideram AE importante para permanência e conclusão dos cursos de graduação.....	123

LISTA DE QUADROS – ENTREVISTAS

Quadro 01 – Crise do Modelo Fordista-Taylorista, gênese e avanço da Reestruturação Produtiva:.....	23
Quadro 2:– Concepções da política de ensino superior nos Governos Collor, Itamar, FHC e Lula, período referente até o ano de 2010:.....	56
Quadro 03 – Dimensão: Motivo pelo qual consideram importantes o Programa de Assistência Estudantil/PNAES:.....	107
Quadro 04 – Dimensão: Ações que a universidade deve realizar com vistas a garantir a permanência e a conclusão dos cursos dos alunos de graduação do Campus Ji-Paraná:.....	109
Quadro 05: Dimensão - Situações que levam os alunos a ficarem retidos ou evadir-se:.....	113
Quadro 06: Dimensão - Universalização das ações e vagas.....	117
Quadro 07: Dimensão - Monitoramento/Acompanhamento.....	121
Quadro 08: Dimensão - Necessidade de autonomia da gestão.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Rio Machado.....	84
Figura 02: Prédio previsto para biblioteca.....	87
Figura 03: Prédio das atividades do curso de Engenharia Ambiental.....	88
Figura 04: Atividades dos cursos de Estatística e Intercultural.....	88
Figura 05: Bibliotecas e salas de aula de Pedagogia e Física.....	88
Figura 06: Salas de aula do Mestrado Profissional em Física, graduação em Física e Matemática.....	88
Figura 07: Faixa colocada na entrada da UNIR <i>campus</i> Ji-Paraná.....	90
Figura 08: Futuras Instalações do RU – construção.....	113
Figura 9: Futuras instalações do RU – maquete.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
BP	Bolsa Permanência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEUs	Casa dos Estudantes Universitários
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESB	Educação Superior Brasileira
ES	Educação Superior
FCM	Fernando Collor de Mello
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
HU's	Hospitais Universitários
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Rondônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PN	Portaria Normativa
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCEA	Pró-Reitoria de Cultura, Esporte e Assuntos Estudantis da UNIR

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação da UNIR
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TAE	Técnicos-Administrativos em Educação
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 – AS CONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E A DESIGUALDADE SOCIAL.....	21
1.1 – Trabalho e suas evoluções: da satisfação até a forma exploratória da contemporaneidade	21
1.2 – A reificação da mercadoria em detrimento do trabalhador e a desigualdade social na era do imperialismo	26
1.3– Neoliberalismo: égide do capital como forma de manter o status quo:	29
1.4– Política pública de educação no Brasil: diante das mazelas do capitalismo	37
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR – REFORMA DO ESTADO, UNIVERSIDADE PÚBLICA E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)	45
2.1 - Ensino superior nas universidades públicas e federais.....	45
2.2 - Reforma do Estado no Brasil e sua incidência na universidade pública	47
2.3 - O programa nacional de assistência estudantil no ensino superior das universidades federais.....	62
2.4 – O PNAES na Universidade Federal de Rondônia/UNIR	74
2.4.1 – Breve histórico	74
2.4.2 – O PNAES no campus Ji-Paraná.....	77
3- PERCURSO DA PESQUISA	79
3.1 - Problema de pesquisa/questões norteadoras	79
3.2 – Objetivos da pesquisa	79
3.2.1 – Objetivo geral	79
3.2.2 – Objetivos específicos	79
3.3 – Coleta e análise dos dados	80
3.4 – Participantes da pesquisa	82
3.5 – Caracterização do local da pesquisa	84
4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
4.1 – Perfil socioeconômico dos alunos beneficiários da Assistência Estudantil/PNAES na UNIR, campus Ji-Paraná em 2013	91
4.2 – Distribuição do PNAES na UNIR/campus Ji-Paraná.....	100

4.3 – Permanência, retenção e conclusão dos curso de graduação dos Estudantes	
Beneficiários do PNAES no campus Ji-Paraná	102
4.4- O PNAES na compreensão da classe discente beneficiária no campus Ji-Paraná	105
4.5 – Os limites e desafios do PNAES na UNIR, sob a ótica dos estudantes do campus Ji-Paraná	117
4.6 - Compreensão de servidores do campus Ji-Paraná, membros da equipe executora e gestores dos assuntos estudantis da UNIR acerca do PNAES	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	142
Apêndice 1: Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	143
Apêndice 2: Modelo Carta de Anuência para autorização da pesquisa.....	144
Apêndice 3: Modelo de Entrevista com Gestores da AE.....	146
Apêndice 4: Modelo de Entrevista com Estudantes.....	147
Apêndice 5: Modelo de Entrevista com Servidores do Campus Ji-Paraná.....	148
Apêndice 6: Modelo de Entrevista a Equipe Responsável pela AE na UNIR.....	149
ANEXOS	150
Anexo 1: Modelo de Formulário Socioeconômico utilizado pela PROCEA/UNIR	151

INTRODUÇÃO

As discussões em torno dessa pesquisa almejam demonstrar a materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no *campus* do município de Ji-Paraná-RO, bem como em que medidas esse programa contribui para a permanência e a conclusão dos cursos de graduação nessa instituição.

A necessidade de tal estudo partiu das inquietações da pesquisadora como profissional que realiza seu trabalho no âmbito da Política de Assistência Estudantil, especificamente do PNAES, destinada aos discentes de graduação e ensino técnico em situações socioeconômicas vulneráveis.

Considerando a gritante desigualdade social que se reproduz na sociedade brasileira e consequentemente entre a categoria dos discentes das universidades públicas brasileiras, faz-se necessário e fundamental o levantamento de informações sistematizadas sobre a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UNIR *campus* Ji-Paraná, buscando demonstrar como ocorre a materialização desse programa, nessa instituição, analisando, ainda, em que medida contribui para a permanência e conclusão dos cursos superiores dos graduandos envolvidos. As questões norteadoras da pesquisa são as seguintes: a) como ocorre a operacionalização do PNAES na UNIR *campus* Ji-Paraná?; b) o PNAES contribui na permanência e êxito dos estudantes de graduação?; c) quais são seus avanços, limites e desafios?

É importante ressaltar que a pesquisa em questão seguiu os padrões ético vigentes, sendo submetida e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) da UNIR com o protocolo número: 37652214.1.0000.5300.

Optou-se por estruturar o presente trabalho em quatro capítulos, focalizando-se no primeiro, os processos de transformações no mundo do trabalho. Essa é a categoria central do materialismo histórico-dialético, sendo o meio pelo qual se delineia as múltiplas transformações do ser humano e consequentemente do mundo, bem como o difere dos demais animais.

Partindo dessa premissa, buscou-se caracterizar o trabalho desde a sua forma de satisfação em tempos primitivos. Marx (2006) destaca que com o advento do capitalismo o trabalho assume forma de exploração e alienação. Nesta seção são enfocados ainda as características da gestão da força de trabalho, no regime fordista, que Gramsci (1968) define como americanismo, até o toyotismo, forma atual de gestão do trabalho.

Outros destaques do primeiro capítulo são: a desigualdade social na fase imperialista do capitalismo; o neoliberalismo como forma de manter o *status quo*; bem como a política pública de educação diante das mazelas, ou melhor, das atuais condições do capitalismo.

A desigualdade social tem como característica principal a gritante disparidade na distribuição da riqueza socialmente produzida, que se manifesta na questão social. No Brasil, uma pequena parcela de pessoas, detêm os meios de produção e consequentemente, acumulam a maioria das riquezas socialmente produzidas, ao passo que a maioria da população divide o restante. Entre a maioria da população que se apropria da minoria da riqueza existem ainda os que possuem melhores condições de poder aquisitivo e outros que possuem, ou chegam até não possuir condições mínimas de subsistência, sobrevivendo em situação socioeconômica vulnerável.

Essa realidade não é inerente somente ao Brasil, mas praticamente a todos os países que possuem como característica principal, a posição de colônia ou semicolônia do imperialismo¹, que se trata de algumas nações consideradas as grandes potências mundiais que ditam como deve se “comportar” as nações consideradas “menores”. Pode soar que nesses países considerados desenvolvidos não há desigualdade social, porém trata-se de um engano, haja vista que essa desigualdade é inerente ao modo de produção capitalista.

Para dar legitimidade aos ditames do capital, foi idealizado o neoliberalismo por Hayeck em 1944, com o lançamento do livro *o Caminho da Servidão* (1944), de caráter anti-socialista e que se opunha radicalmente ao *Welfare State* da época. Posteriormente, em 1960, Friedman também lança perspectivas teóricas em torno do neoliberalismo e, a partir de 1970, este começa a ser praticado, sendo que a primeira experiência aconteceu no Chile por meio da ditadura de “Pinochet”, assessorado por Milton Friedman.

Logo em seguida, foi implantado por Ronald Reagan nos Estados Unidos da América-EUA e por Margareth Thatcher na Inglaterra. Tal ideologia, que em sua essência não se difere muito do liberalismo econômico clássico do século XVII, tem como premissa básica utilizar o Estado burguês como regulador das fronteiras nacionais, porém cada vez mais mínimo para a sua função pública e máximo para financiar os ditames do mercado.

¹ O imperialismo, ou domínio do capital financeiro é o capitalismo no seu grau superior, em que essa separação adquire proporções imensas. O predomínio do capital financeiro sobre todas as demais formas do capital implica o predomínio do rentier e da oligarquia financeira, a situação destacada de uns quantos Estados de "poder" financeiro em relação a todos os restantes (LENIN, 1984, p.37).

As diretrizes do neoliberalismo atualmente se baseiam pelo *Consenso de Washington*². De acordo com Gentilli (1998), apesar da concordância em centralizar a atenção para as políticas econômicas a partir de suas diretrizes, é possível defender a tese que “existe também um *Consenso de Washington* no campo das políticas educacionais” (p.16). O autor ressalta essa prerrogativa, não porque existe de fato esse o consenso para educação, mas sim, devido suas fortes interferências e diretrizes à política de educação, no qual busca delinear as políticas públicas que em síntese devem servir ao mercado ao invés de serem baseadas na perspectiva transformadora.

Em suma, Frigotto (2010) sinaliza que os processos educativos na era neoliberal passam por um processo de ressignificação no campo das concepções e das políticas. Cada dia mais se estreita a dimensão do educativo e do formativo, desvinculando a compreensão ontológica do trabalho e da produção, aproximando-os apenas do economicismo e da empregabilidade.

O segundo capítulo deste estudo traz a discussão inerente ao Ensino Superior nas universidades federais brasileiras. Até o ano de 1808, no Brasil, existia somente o curso de teologia, e os pretendentes a cursar outros cursos nessa modalidade de ensino se dirigiam geralmente, à Europa. A partir de então, foram sendo criados novos cursos em algumas escolas/faculdades. Do Brasil colônia ao Brasil república sempre houve bastante resistência à criação de instituições universitárias, acontecendo então, em 1911 a criação da Universidade de Manaus, atual Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A partir de então, gradativamente, foram sendo criadas novas instituições universitárias Brasil a fora.

No capítulo dois ressalta-se ainda a reforma do Estado Moderno no Brasil, a partir da ideologia neoliberal e suas consequências que desencadeiam nas ações que caracterizam a reforma universitária, haja vista que a reforma do Estado tem efeito cascata e atinge todos os patamares das políticas sociais. As ações da reforma universitária tem como premissa fundamental a privatização do ensino superior no Brasil.

O acesso ao ensino superior e a conclusão dele, mesmo nas universidades federais, é considerado historicamente elitista e seletista. Na contemporaneidade, observa-se o discurso e a implantação de programas de “democratização”, melhor dizendo, de ampliação do ensino superior como, por exemplo, do projeto de reestruturação e expansão das universidades

² Fruto de uma reunião realizada em 1989 na capital dos EUA, entre funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos e alguns economistas latino-americanos (grifo nosso). “A expressão *Washington Consensus* foi usado pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do Institute For International Economics, para fazer referência geral às políticas de ajuste econômico” (GENTILLI, 1998, p.14).

federais (REUNI), bem como o PNAES e a recente “lei de cotas”. Esses programas, aparentemente, vão à contramão do caráter elitista e seletista, bem como das mazelas instauradas pelo capitalismo.

Diante disso, surge a indagação: o capital está ficando “bonzinho e se redimindo” com a classe trabalhadora? Pois bem, esses programas analisados a partir da sua essência, em suma, fazem parte das diretrizes dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial para países considerados em desenvolvimento como é o caso do Brasil, pois se acredita que por meio da qualificação individual será possível também ampliar a produtividade econômica e o crescimento econômico do país de forma geral, além do que quanto maior a oferta de mão de obra especializada, menor o preço que se pagará por ela. Para a classe trabalhadora em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a qualificação não é garantia de ascensão social, haja vista que o desemprego é inerente ao capital e este nos últimos anos só tem aumentado.

Em se tratando da Assistência Estudantil aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, analisando seu percurso histórico, observa-se que essa esteve presente primeiro no Rio de Janeiro em aproximadamente 1930. A partir disso foi surgindo paulatinamente em diversas universidades do país, porém em forma de ações isoladas e pontuais de cada universidade.

Com criação do fórum nacional dos pró-reitores de assuntos comunitários das universidades federais-FONAPRACE em 1987 que em parceria com a UNE fortaleceu a luta pela AE, porém o processo foi marcado por percalços e contradições já que maioria das “IFES não possuía nenhuma política ou programa de assistência estudantil, a não ser Universidades totalmente saqueadas, e programas de bolsas estudantis ineficientes” (FONAPRACE, 2012, p. 17) . A partir disso o fórum adotou estratégias de diálogo com o MEC e a produção de documentos com dados sistematizados sobre a realidade da classe discente. Dentre os documentos, foram produzidos relatórios de dados socioeconômicos e culturais dos estudantes dos cursos de graduação no período de 1993 a 1996, 2003 a 2004.

A partir de 2007 com aprovação do PNAES através da portaria 39 do MEC, a AE passa a atingir todas as universidades federais do país com destinação de rubrica orçamentária específica. Para a criação do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) é importante lembrar que o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários - FONAPRACE, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e a União Nacional dos Estudantes – UNE tiveram importante assumir características de política pública em 2010 através do decreto governamental 7.234.

No caso da UNIR, ações ínfimas destinadas à assistência estudantil aos alunos em situação de vulnerabilidade social, começaram em 2005. Mas, o aumento gradativo das ações aconteceu somente a partir da implantação do PNAES, no caso do *campus* Ji-Paraná, não encontramos registros de existência de ações nesse âmbito anterior a aprovação do PNAES. Somente em 2009, posterior à aprovação do PNAES iniciou-se gradativamente o desenvolvimento de algumas ações de cunho assistencial aos estudantes do *campus*.

O capítulo três é destinado ao percurso metodológico da pesquisa, no qual o estudo é realizado a partir do embasamento do materialismo histórico-dialético, sendo que na perspectiva da pesquisadora as categorias que possibilitam melhor apreensão das múltiplas determinações do objeto de estudo são a totalidade, a contradição, a práxis e a luta de classes.

Os participantes da pesquisa são estudantes beneficiários das diversas modalidades de auxílios financeiros do PNAES na UNIR, *campus* Ji-Paraná, além de gestores e profissionais da AE na UNIR, bem como servidores do referido local. Além disso, no presente capítulo é caracterizada panoramicamente a região do município de Ji-Paraná, bem como o *campus* da UNIR localizado nessa cidade.

No último capítulo, é apresentada a materialização do PNAES aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica da UNIR, *campus* Ji-Paraná, demonstrando dentre outras questões: a) a permanência e a conclusão dos cursos de graduação dos beneficiários da assistência estudantil no *campus*; b) a importância da AE; c) fatores considerados determinantes para a evasão e retenção acadêmica na ótica dos estudantes beneficiários, servidores e gestores e; d) os avanços, limites e desafios da AE no *campus* na percepção dos discentes, dos servidores e dos gestores.

1 – AS CONFIGURAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E A DESIGUALDADE SOCIAL

E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar...(MARX, 1985, p. 261).

1.1 – Trabalho e suas evoluções: da satisfação até a forma exploratória da contemporaneidade

Para iniciar o presente texto, faz-se essencial abordar algumas questões inerentes ao trabalho, pois a “a produção da vida material engendra todas as formas de relações humanas e assim sendo, a categoria ontológica do trabalho torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica” (MARTINS, 2006, p.12-13). É através do trabalho que giram as diversas formas de acumulação capitalista. Marx (1999, p. 211) pontua que o homem “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecida e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais”. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo.

Remetendo-se há tempos antigos, é possível observar que o homem em sua evolução por meio do trabalho descobriu habilidades e desenvolveu idealizações, buscando satisfazer suas necessidades. É possível citar os artesãos e camponeses do regime feudal, que atingiam o reconhecimento de si no objeto construído ou modificado. Com o advento de acumulação do capital, o fato de se reconhecer no objeto foi se perdendo, devido à fragmentação do processo produtivo. As formas de acumulação primárias do capitalismo ocorreram, por exemplo, por meio de roubos das terras comuns, expropriação da terra e do campo, êxodo rural e etc.

Nesse processo, o homem/produtor é afastado dos meios de produção, passando a não se reconhecer nos produtos do seu trabalho, já não domina todo o processo de produção, o trabalho (na maioria das vezes manual) não é mais desenvolvido em sua casa com a família e sim nas fábricas; dá-se início ao que é chamado de estranhamento ou alienação do trabalho. Sobre este processo Marx (2006, p. 112) pontua que:

Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo de esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais o trabalhador produzir,

tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital.

O trabalho que antes servia como fonte primária de satisfação, torna-se mercadoria/coisificação, fonte de geração de mais valia, tornando o homem escravo do objeto. Marx (2006 p. 266), pontua que “o que o sistema capitalista requeria, era ao contrário, uma posição servil da massa do povo, sua transformação em trabalhadores de aluguel e a de seus meios de trabalho em capital”. A classe trabalhadora diante da conjuntura do modo de produção capitalista é matéria prima de exploração, ou melhor, parte atuante que proporciona o nascimento do excedente gerando lucro.

O trabalho atinge o patamar máximo de alienação a partir do advento da Revolução Industrial, alcançando a sua forma perversa e se torna peso, fadiga e escravização, a jornada diária passa a alcançar até 16 horas por dia, incluídos neste patamar estão as crianças e as mulheres. Dessa forma, tornando-se incompatível com a vida externa, o tempo para o ócio já não existe mais, é necessário o máximo de esforço para obter as mínimas condições de subsistência, mudando todo o processo de maneira veloz e cruel. A aglomeração humana em espaços inadequados propiciava a acelerada proliferação de doenças infectocontagiosas, ao mesmo tempo em que a periculosidade das máquinas era responsável por mutilações e mortes.

Com o início da Revolução Industrial, o trabalhador torna-se presa da máquina, de seus ritmos, dos ditames da produção que atendiam à necessidade de acumulação rápida de capital e de máximo aproveitamento dos equipamentos, antes de se tornarem obsoletos.

Com o aperfeiçoamento da produção, ganham espaço as relações de trabalho marcadas pela forma de gestão da força de trabalho reconhecida como binômio fordismo/taylorismo que teve seu início em aproximadamente 1914 e foi hegemônico até o final da década de 1960.

Sobre este binômio e seus processos de trabalho, Antunes (1991, p. 29) ressalta que:

[...] O trabalhador é um animal, tem que ser dócil. Mas o trabalhador taylorista-fordista, o trabalho capitalista da era da indústria do automóvel e dos seus prolongamentos ao longo de todo século XX era um trabalho marcado por uma alienação/estranhamento, por esse caráter parcelar-fragmentado, da indústria seriada da produção em série. No binômio taylorismo/fordismo a concepção e a elaboração são responsabilidade da gerência científica, a execução (manual) é responsabilidade dos trabalhadores.

De acordo com Antunes (1991), o Fordismo/Taylorismo se baseava na produção em massa, produção de mercadoria de forma homogênea e verticalizada, o tempo do trabalhador era racionalizado e o ritmo de trabalho aumentado, com vistas a evitar o desperdício na produção.

Buscava-se a intensificação da produção, através da linha rígida, a fabricação, articulava diferentes trabalhos, tecendo vínculo entre as ações individuais e a esteira, que fazia as interligações dando o ritmo e tempo necessário para execução das tarefas. Nesse modelo de gestão da força de trabalho, o capital se apropriava do *savoir-faire* do trabalhador, ou seja, suprimia a sua dimensão intelectual. Para Gramsci (1968), fordismo é conceituado como americanismo e significa que o homem deve ser integral para o Capital. Mourão (2006) destaca que as:

[...] varias estratégias de gestão do processo de trabalho e da força de trabalho tem engendrado elaborações teóricas que trazem subentendida a impossibilidade do modelo taylorista/fordista de assegurar a expansão do capital e de conter a resistência dos trabalhadores, fato que vem obstar o desenvolvimento capitalista e caracterizar uma situação de crise. Isto, no entanto, não equivale dizer que houve ruptura do modelo dominante (p. 22).

O binômio fordismo/taylorismo entra em crise e o capital como forma de se reinventar, a partir do final da década de 1960, tem-se início o novo método de gestão do trabalho, ou melhor, nova forma de acumulação do capital denominado de toyotismo. Esse novo modelo de acumulação capitalista

consolida dois processos: o de integração como caminho renovado para obtenção de ganhos de produtividade e o de flexibilização, não só das linhas produtivas para o atendimento de um mercado flexível e diferenciado, mas, sobretudo, da flexibilização das novas relações de trabalho [...]. O princípio da integração esta intimamente ligado aos princípios de economia de tempo taylorista/fordista. Por ser imperioso que as máquinas seja ocupadas em todo seu potencial, uma nova organização da produção se efetiva, na qual a informática e a eletrônica são utilizadas como potencializadoras (MOURÃO, 2006, p. 22-23)

Abaixo, expõe-se uma tabela³ baseada nas expressões de Ricardo Antunes (1999) com as principais características que envolvem a crise do binômio fordismo/taylorismo, bem como os principais atributos que envolveram a gênese do toyotismo.

Quadro 01 – Crise do Modelo Fordista-Taylorista, gênese e avanço da Reestruturação Produtiva:

Crise do Capital e do Modelo Fordista-Taylorista	Resposta do Capital à Crise – Reestruturação Produtiva - Características do Toyotismo
1) queda da taxa de lucro dada, entre outros elementos causais, pelo aumento da força de trabalho, conquistado durante o período pós 1945 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960, que objetivavam o controle	1) é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender as exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso, sua produção é

³ Quadro construído a partir da exposição do livro de ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. IN: Dimensões da Crise estrutural do capital e As repostas do Capital a sua crise estrutural: a reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999. P. 29-59.

<p>social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;</p> <p>2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder a retração do consumo que se acentuava. Na verdade tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;</p> <p>3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;</p> <p>4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;</p> <p>5) a crise do <i>Welfare State</i> ou do “estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;</p> <p>6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada as desregulamentações e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico.</p>	<p>variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;</p> <p>2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariadas de funções, rompendo com caráter parcelar típico do fordismo;</p> <p>3) a produção se estrutura num processo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média até 5 máquinas), alterando-se a relação homem máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo;</p> <p>4) tem como princípio o <i>just in time</i> o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;</p> <p>5) funciona segundo o sistema de <i>kanban</i> placas ou senhas de comando para reposição de peças de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;</p> <p>6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalizada fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais. Essa última prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo (a chamada “teoria do foco”) e transfere a “terceiros” grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, as firmas “terceirizadas” acarretando a expansão dos métodos e procedimentos, para toda a rede de fornecedores. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, <i>kanban</i>, <i>just in time</i>, <i>kaizen</i>, <i>team work</i>, eliminação do desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo;</p> <p>7) organiza os círculos de controle de qualidade (CCQs) constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do <i>savoir faire</i> intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava;</p> <p>8) o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25% a 30% da população trabalhadora, onde se presenciava a exclusão das mulheres), além dos ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. O “emprego vitalício” garante ao trabalhador japonês que trabalha nas fábricas inseridas nesse modelo a estabilidade do emprego, sendo que aos 55 anos o</p>
---	---

	trabalhador é deslocado para outro trabalho menos relevante, no complexo de atividades existente na mesma empresa.
--	--

FONTE: Autora, 2015.

O modelo japonês é baseado na empresa, produção e emprego flexível, que tem como marca o “advento de trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente dotado de maior realização no espaço de trabalho” (ANTUNES, 1991, p. 48).

O capitalismo a partir de 1970 até o presente momento, é marcado pela crise estrutural, fundamentado na gestão da força de trabalho do toyotismo e caracterizado pela reestruturação produtiva e de acumulação flexível, sendo que essa é uma das estratégias da burguesia para conter o crescimento do movimento operário.

De acordo com Antunes (2009, p. 52), o modelo de liofilização “se fundamenta num padrão produtivo organizado e tecnologicamente avançado”. Trata-se de uma época onde o trabalho e suas relações são precarizadas, as múltiplas facetas da precarização se manifestam nas terceirizações, por meio do trabalho informal e das condições subumanas de subsistência. Essa lógica destrutiva do capital, bem como a crise estrutural enfrentada a partir de 1970, para Mészáros (2008), é uma condição para a manutenção do sistema de metabólico de reprodução social do capital.

Diante do exposto, é possível perceber que na sua trajetória histórica, o trabalho vai adquirindo novas roupagens e sofrendo mutações em seus objetivos, tanto que na contemporaneidade, é dividido em produtivo e improdutivo, ou seja, se torna produtivo somente quando tem valor de uso, quando gera alguma forma de valor monetário, e improdutivo quando o que se fixa na sua finalidade não vem sendo utilizado como meio de gerar mais valia.

De acordo com Antunes (2006, p. 45) na contemporaneidade o trabalhador:

Além de operar com várias máquinas (por isso se fala em “especialização multifuncional”) no mundo do trabalho atual, tem-se também a intensificação do trabalho *imaterial*. É o que hoje o discurso dominante denomina como a “sociedade do conhecimento”, dada pelo exercício do trabalho nas esferas de comunicação, nas esferas de *marketing* etc., uma vez que estamos presenciando as sociedades das logo marcas, do simbólico.

Marx destaca ainda outro ponto inerente ao trabalho produtivo e improdutivo, onde para o capital, o trabalho considerado produtivo não é apenas o que produz mercadoria, mas o que gera mais-valia para o capitalista, enquanto que o trabalho improdutivo é aquele que é trocado por renda para o trabalhador, que pode ser em forma de salários ou outros. Para Marx, o ponto de partida deve ser o trabalho e não o seu valor, conforme é enfocado na sociedade

mercantil. Mészáros (2008, p. 93) pontua que uma sociedade que valoriza apenas o material, possui grandes possibilidades de fracasso, já que:

Muito se fala hoje nas sociedades canibalisticamente avançadas sobre a *agenda do respeito*. Consiste na ilusória projeção de resolver a *crise de valores* cada vez mais aprofundada – manifesta na forma da crescente criminalidade e delinquência, ao lado da alienação cada vez pior do jovem em relação à sua sociedade – por um apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando em vão, o adequado “respeito pelos valores da cidadania democrática”. E quando toda essa pregação vazia fracassa, como tem de fracassar, uma vez que evita, como a uma praga, as causas sociais dos sintomas negativos denunciados, as personificações políticas do alto capital, inclusive o mais alto deles, começam a falar de como podem identificar a futura delinquência já “no útero da mãe”, indicando as medidas legislativas estatais autoritárias “necessárias” para lidar com a futura criminalidade potencial no estágio mais inicial possível”.

Assim, o fracasso é colocado sob a responsabilidade de “modo geral”, principalmente, às classes sociais menos favorecidas em termos de riqueza, pois são detentoras de talentos e esforços individuais, mas, apesar disso, não conseguem galgar melhores condições de vida, fazendo aumentar a criminalidade e a violência. A ninguém é questionado sobre as bases materiais do sistema vigente, apenas de tempos em tempos são adotadas novas receitas para solucionar problemas que tem suas raízes no capitalismo.

1.2 – A reificação da mercadoria em detrimento do trabalhador e a desigualdade social na era do imperialismo

O momento presente é marcado pela máxima exploração dos meios da produção e da própria natureza pelo capital. É tempo de intensa desigualdade social, ou melhor, a época é de barbárie social, de acordo com Mészáros (2008, p 75-76):

Nosso dilema histórico é definido pela *crise estrutural do sistema do capital global*. Está na moda falar, com total auto complacência, sobre o grande êxito da globalização capitalista. Um livro recentemente publicado e propagandeado de modo devotado tem como título: *Why globalization works*. Contudo, o autor, que é o principal comentarista econômico do *financial times* de Londres, esquece-se de fazer a pergunta realmente importante: *Ela funciona para quem?* Se é que funciona. Certamente funciona, por enquanto (mas não tão bem), para os tomadores de decisão do capital transnacional, e não para a esmagadora maioria da humanidade, que tem sofrer as consequências. E nenhuma *integração jurisdicional* advogada pelo autor – isto é, em linguagem direta, o maior controle direto sobre um deplorável “grande número de Estado” por parte de umas potências imperialistas, especialmente a maior delas – vai conseguir remediar a situação”.

Marx & Engels, em suas obras teóricas analisando a essência do capitalismo, buscaram alertar sobre as etapas de desenvolvimento desse modo de produção, no qual não é possível ter previsão a seu respeito, em que tudo é incerto para o futuro, haja vista a falta de controle sobre seus caminhos e descaminhos, pois o controle não se encontra nas mãos da

classe trabalhadora, mas é algo que foge do seu domínio, porque na sociedade cuja força hegemônica é o da burguesia, quanto mais se desenvolve a produção capitalista e as relações sociais de produção que alienam os homens, muito maiores serão as potências externas que os reprimem.

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação de diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária, mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX & ENGELS, 2007, p.38).

Nesta etapa de desenvolvimento, o trabalhador se torna cada dia mais intensamente alienado, a exploração se torna ainda mais perversa, “o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio” (MARX, 2006, p. 114).

A sociedade atual baseada na reificação das coisas materiais em detrimento das relações sociais que deveriam qualificar as relações humanas, o valor e a fantasia caminham juntas na sociedade do consumo, onde se materializam as relações e se personificam as coisas. Conforme crescem as forças produtivas que dominam o proletariado, na mesma proporção cresce a pobreza, a indigência, a miséria e submissão do trabalhador. A atualidade é marcada pelo sentido surreal das coisas, parafraseando Mészáros:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. (2008, p. 59).

Volta-se a afirmar que o momento presente se aproxima de barbárie social, já que as diversas manifestações da ordem vigente “simultaneamente, excluem a esmagadora maioria da humanidade no âmbito da ação dos sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite ‘meritocrática’, ‘tecnocrática’, ‘empresarial’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Segundo dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho), o índice de desempregados no mundo aumentou em 4,2 milhões em 2012, para 5,9 %. De acordo com as

tendências mundiais de emprego, em 2013, quando se trata da juventude até 24 anos, esse índice sobe para 12,6%. É notório também que pessoas acima dos 40 anos de idade são um grande número na lista de desempregados. Trata-se de um mercado de trabalho, extremamente excludente e seletivo, no qual Gramsci (1968) realizando sua análise sobre o fordismo já averiguava que aconteceria “inevitavelmente, uma seleção forçada, uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo *tout court*”. (p. 397).

Os dados supracitados apontam que, caso o sistema de reprodução metabólica do capital continue no mesmo sentido atual, caminhamos para a construção de sociedades cada vez mais desigual, excludente e insustentável em longo prazo, ou melhor, para um acirramento da luta das classes sociais.

De acordo com Lenin (1979) a fase atual do capitalismo é considerada como a sua fase superior denominada de imperialismo. Segundo ele, a gênese do imperialismo ocorre na medida em que:

[...] o resumo da história dos monopólios é o seguinte: 1) Décadas de 1860 e 1870, o grau superior, culminante, de desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis. 2) Depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, os quais constituem ainda apenas uma exceção, não são ainda sólidos, representando ainda um fenômeno passageiro. 3) Ascenso de fins do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo (LENIN, 1984, p.10).

Para Lenin, o imperialismo surgiu após a substituição da livre concorrência do mercado para a forma de monopólio dos setores estratégicos da economia. Os carteis são as bases da vida econômica que estabelecem entre si acordos de vendas, prazos de pagamentos, as regiões de mercado, quantidades de produção, os preços e posteriormente fazem a distribuição dos lucros entre as empresas.

Segundo Souza (2014), a fase imperialista do capitalismo se inicia em 1870 ou 1880, quando as grandes potências da Europa dividiram entre si todo o mundo ainda não colonizado. No final do século XIX e início do século XX, boa parte do mundo estava sob domínio de países como a Inglaterra, Alemanha, França entre outros países, na condição de colônia ou semicolônia que, como é historicamente sabido, renderam muito lucro aos seus exploradores. Não satisfeitos com a divisão do mundo com seus pertences, as grandes potências lançam a guerra para realizar uma nova divisão, e após as duas históricas guerras mundiais, o mundo além de ter os antigos donos passa a ter também os EUA como uma grande potência.

O interessante é que:

A dependência dos países dominados pelo imperialismo se desenvolve por meio das ações do capital financeiro que se movimenta de várias formas, na instalação de empresas para extraírem altos lucros advindos da superexploração da mão-de-obra barata, da flexibilização dos direitos trabalhistas, da sonegação de tributos e da legislação favorável; na compra de ações de empresas já existentes; em financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado e em investimentos no Imperialismo e capitalismo burocrático controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas, de forma a manterem um controle econômico e político dos países dominados (SOUZA, 2014, p. 39-40).

O imperialismo tem como marca central a unificação do capital industrial com o capital bancário que gera o capital financeiro, através da criação de bancos, fundos e acordos internacionais como o BM, BIRD, FMI etc. que buscam financiar as atividades industriais com o próprio capital industrial.

O Brasil, neste cenário de exploração, é uma mera semicolônia das grandes potências mundiais que garante a estes a sua obediência, principalmente ao atual Senhor do Império (EUA), ou a outros países representados pela burguesia transnacional, adotando todos os tipos de ajustes necessários e seguindo as diretrizes do Banco Mundial como forma de manter o poder imperial e garantir o financiamento econômico em diversas áreas.

No Brasil, o desenvolvimento das forças capitalistas possui hegemonia notória, o que torna de acordo com Pochamann a “⁴enorme concentração da renda e da riqueza como marca registrada do país. O motivo da perversão distributiva é a correspondente concentração do poder, e, na raiz deste fator, encontra-se a fragilidade da democracia brasileira. Em cinco séculos de história, não somamos mais de quarenta anos de regime democrático”.

1.3 – Neoliberalismo: égide do capital como forma de manter o *status quo*

Para responder à crise estrutural do capital instalada a partir da década de 1970, a burguesia mundial adotou um novo modelo de política e controle denominado como neoliberalismo, cuja ênfase é a minimização do Estado e a garantia que o mercado corra livremente, ou seja, sem fronteiras. O papel do Estado neste modelo deve ser apenas cuidar das fronteiras.

O ideário neoliberal passou a fazer parte do cenário político mundial, a partir dos interesses da burguesia manifestada na obra teórica de Hayeck lançada publicamente em

⁴ Bibliografia encontrada em <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=30>, acessado em 10 de junho de 2015 às 14:00h.

1944, no qual o mesmo defende que “enquanto a democracia procura a igualdade na liberdade, o socialismo procura a igualdade na repressão e na servidão” (1944, p. 52). As principais críticas de Hayeck giram em torno do socialismo e do *Welfare State*, pois segundo o autor:

Está claro que todo o Estado tem de agir, e toda ação do Estado implica intervir nisto ou naquilo. Mas não é isso que vem ao caso. O importante é saber se o indivíduo pode prever a ação do Estado e utilizar esse conhecimento como um dado na elaboração de seus planos particulares - o que significa que o Estado não pode controlar a forma como seu mecanismo é empregado e que o indivíduo sabe exatamente até que ponto será protegido contra a interferência alheia - ou se o Estado está em condições de frustrar os esforços individuais. O Estado que controla pesos e medidas (ou impede de qualquer outro modo o estelionato e a fraude) é indubitavelmente ativo, ao passo que o Estado que permite o uso da violência - por piquetes de grevistas, por exemplo - é inativo. Entretanto, é no primeiro caso que o Estado observa os princípios liberais, enquanto no segundo não o faz (HAYECK: 1944, p.104).

Posteriormente, na década de 1960, o neoliberalismo ganha um novo defensor, Milton Friedman, contudo, a partir de 1970, essa ideologia teve sua prática inaugurada por alguns países, sendo que sua primeira experiência foi no Chile, através da “ditadura de Pinochet” e posteriormente com a eleição de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979) e Ronald Reagan Nos Estados Unidos (1980) e, sucessivamente, alastrando-se por boa parte do globo.

O neoliberalismo em pouco se difere, do liberalismo clássico instaurado “nas últimas décadas do século XVII, em conformidade com o ponto de vista do capital e da economia política da época, o grande ídolo do liberalismo moderno, John Locke – um latifundiário absenteísta em Somersetshire, e também um dos mais generosamente pagos funcionários do governo” (MÉSZÁROS, 2008, p.39).

A aproximação do neoliberalismo com o liberalismo acontece na própria essência, aliás, todas as reinvenções do capital possuem fortes influências e características conservadoras, que apenas se revestem de novas roupagens, mas com as características essenciais da natureza exploratória do capitalismo.

No olhar vesgo da burguesia, a crise atual, uma vez mais aparece como um desvio das leis “naturais do mercado”. A pedra de toque dos neoconservadores está na crítica à excessiva intervenção e agitação do Estado, e postula-se, como remédio, a volta da “regulação” do mercado e as políticas monetaristas. O ideário neoliberal e neoconservador protagonizado por Thatcher e Reagan, malgrado seu insucesso naquelas sociedades, tornou-se a palavra de ordem para o ajustamento (leia-se submissão às regras dos novos senhores do mundo e suas instituições: FMI, BIRD, BID etc.) nos países da América Latina e, agora, de forma avassaladora, para o leste Europeu (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

De acordo com Gentili (1998, p. 104):

O projeto político econômico e hegemônico até os dias atuais não se apresentou como vilão ou detentor de mazelas, mas foi apresentado com o compromisso de solucionar e atender-se as demandas de diversas nações[...] A *Promessa* que formulava esta perspectiva era que o mercado conseguiria responder às demandas individuais e que, ao mesmo tempo, o próprio crescimento econômico iria gerar uma multiplicação da oferta de empregos e um aumento geral da riqueza que resultaria num incremento dos ingressos individuais. O mercado expandia-se e nele existia lugar para todos .

Pouco tempo depois da adoção pela Inglaterra, esse modelo ganhou novos patrocinadores e disseminadores, sendo que na América Latina a sua instauração foi ainda mais brutal, haja vista que a “ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região” (GENTILLI, 1998, p. 14). De acordo com esse mesmo autor:

[...] o neoliberalismo se instalou nos países latinos no início dos anos setenta – e tendo como marco a origem da ditadura militar imposta no Chile, logo após a queda do governo constitucional de Salvador Allende – o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina expandiu-se progressivamente a quase todos os países da região. Por um lado a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia naquelas nações que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, e, por outro, as peculiaridades de regimes políticos democráticos de caráter tutelar e alto grau de corrupção de nos poucos países que não enfrentaram governos de facto durante esse período, constituíram fatores propícios para expansão do neoliberalismo na América Latina (GENTILLI, 1998, p. 13).

Sobre a experiência Chilena, alguns autores pontuam que se trata de um período brutal contra qualquer vestígio de democracia, aliás, a ditadura é a preferência dos idealizadores neoliberais, haja vista que na democracia, a maioria pode decidir pelos direitos incondicionais e atrapalhar o andamento das questões ideológicas principais do modelo.

De fato, ainda que em seu conjunto tenha chegado a hora das privatizações massivas, depois dos países da OCDE e da antiga União Soviética, genealogicamente este continente foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo. Refiro-me, bem entendido, ao Chile sob a ditadura de Pinochet. Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra. No Chile, naturalmente, a inspiração teórica da experiência pinochetista era mais norte-americana do que austríaca. Friedman, e não Hayek, como era de se esperar nas Américas. Mas é de se notar que a experiência chilena dos anos 70 interessou muitíssimo a certos conselheiros britânicos importantes para Thatcher, e que sempre existiram excelentes relações entre os dois regimes nos anos 80 (ANDERSON, 1995, P. 13).

O neoliberalismo possui uma base “sólida”, tendo partido da premissa de que os senhores do capital consideram como algo seguro e inatingível, haja vista que recebe apoio e é reinventado pelos principais organismos financeiros internacionais e possui documentos para sua legitimação, um desse é o famoso *Consenso de Washington*:

O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse “consenso” inclui dez tipos específicos de reforma que, como assinala Williamson, foram quase sempre implementados com intensidades pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta: disciplina fiscal; redefinição das prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais (PORTELA FILHO, 1994, apud GENTILLI, 1998, p. 14).

O *Consenso de Washington* não apresenta um verdadeiro “consenso” e sim utiliza alguns instrumentos de persuasão contra as nações tidas como inferiores, semicolônias frente às nações que são destacadas como potências mundiais. De acordo com Gentilli (1998, p. 29), “o que o *Consenso de Washington* sintetiza é a hegemonia neoliberal no contexto de um capitalismo globalizado. Esse como todo processo hegemônico, não se reduz apenas à construção de uma política de consentimento, mas também a uma poderosa estratégia de coerção”.

De acordo com Frigotto (2010, p.85) o neoliberalismo possui algumas características básicas que apesar de não serem unívocas baseiam-se na

retirada do Estado da economia – ideia do Estado mínimo, a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento da taxa de juros para aumentar e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais.

De acordo com Gentilli (1998, p. 102), o “neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural”. Frigotto (2010, p.87), pontua ainda que:

Em relação ao Estado, a questão crucial não é se é um *Estado máximo* ou *Estado mínimo*, mas qual Estado. Neste sentido, Francisco de Oliveira mostra que a perspectiva conservadora, na realidade, não postula reduzir o Estado em todas as suas faces, mas apenas estreitar ou eliminar sua face pública.

No âmbito da máquina pública, conforme é possível identificar, as artimanhas neoliberais paulatinamente conquistam os espaços públicos e os tornam “privados”. “‘Pactua-se’, dessa maneira, a privatização direta ou indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e

produtiva dos recursos destinados às instituições escolares. O “Pacto” constitui o espaço para legitimar tais decisões” (GENTILLI, 1998, p. 66).

[...] a privatização econômica e a privatização escolar: elas são mecanismos de redistribuição regressiva que acabam sempre favorecendo os ricos. A privatização das empresas produtiva do Estado amplia ainda mais a concentração de poder econômico. A privatização escolar cria ainda mais condições para uma ampla e marcada concentração de poder educacional de consequências evidentemente antidemocráticas: a dualização do sistema se aprofunda entre “ganhadores” e “perdedores”, da distribuição desigual dos bens educacionais vão cristalizando suas posições. A escola melhora para alguns poucos e piora para a grande maioria. (GENTILLI, 1998, p 98).

Dessa forma, observa-se que “o ajuste neoliberal traz uma receita avassaladora contra as classes trabalhadoras. Trata-se de um modelo para poucos, não mais que 30% da população e nos indicadores de vários organismos nacionais e internacionais apresentam e mostram o agravamento da pobreza” (FRIGOTTO, 2010, p. 93). Partindo dessa premissa se apresenta:

ao lado das ilhas de riqueza e ostentação, aninham-se o abandono infantil, a fome, a miséria, as doenças endêmicas e conseqüentemente a morte prematura. A ONU, levando em conta a expectativa de vida, as taxas de mortalidade infantil, a distribuição de renda e o nível educacional da população, classifica o Brasil no septuagésimo país do mundo em qualidade de vida (IstoÉ, p.13, de 16 a 22 de maio de 1993 apud FRIGOTTO, 2010, p.94)

A situação atual das nações de terceiro mundo foi pensada anteriormente por alguns teóricos que tiveram por base o caráter predatório do capital e suas múltiplas facetas. Especificamente,

[...] os países da América Latina no seu conjunto, C. Villas (1991) mostra-nos que a aplicação das políticas neoliberais representaram uma violência brutal sobre a vida da maioria dos cidadãos destas nações. Nas últimas duas décadas, evidencia-nos este autor, o número de miseráveis absolutos aumentou em 70 milhões. Isto equivale, aproximadamente, a duas vezes a população total da Argentina[...]. A realidade econômico-social que se está produzindo na América Latina torna uma das teses básicas da doutrina neoliberal de Hayek – que a desigualdade é fundamental para a eficiência e produtividade capitalista – uma lastimável profecia que vem se realizando (FRIGOTTO, 2010, p.95).

Observando essa reflexão e o contexto atual de desenvolvimento do capital, baseado na reestruturação produtiva e ajustes neoliberais, verifica-se interferência direta na política educacional, em especial nos países em desenvolvimento, onde a cada momento os mesmos são colocados na agenda internacional apenas como forma de satisfazer os interesses hegemônicos dos países desenvolvidos.

Parafraseando Antunes (2011, p 40):

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países

subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como fundo monetário internacional.

O discurso e as propostas neoliberais de ajuste aos países de terceiro mundo não se apresentam como algo que resulte no aumento da desigualdade social e na acentuação de problemas crônicos, aliás, é exposto como solução aos problemas existentes e como detentor das condições necessárias para o desenvolvimento com equidade. Porém, isso não passa de mera ilusão, pois o impacto das políticas, em suma, está cada vez mais distante da realidade justa que se almeja.

[...] De fato, os estudos recentes demonstram que o desempenho dos países latino-americanos que aplicaram ou aplicam programas de ajuste estrutural e setorial financiado pelo Banco Mundial, foi no sentido contrário das promessas formuladas por esses organismos e pelos governos que a efetivaram. Na América Latina, e ao longo da década de oitenta, esses países foram: Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, Guatemala, Haiti, Guiana, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Uruguai e Venezuela [...] (GENTILLI, 1998, p. 33).

No caso especial do Brasil, as influências neoliberais se aprofundam a partir da década de 1990, cujo foco principal foram as fortes ofensivas do capital na minimização dos direitos sociais e diminuição de investimento nas políticas sociais, haja vista que os objetivos do neoliberalismo são que o Estado diminua os gastos com direitos sociais, procure zelar das fronteiras nacionais, bem como garantir que o mercado caminhe livremente ou de forma transnacional.

O Brasil possui diversas formas de riquezas, o crescimento econômico é notório e significativo, porém a riqueza se encontra nas mãos da minoria pertencente à classe burguesa, enquanto que do lado oposto se acumula miséria.

A interpretação meritocrática do neo-economicismo baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e a imposição de uma lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se a si mesmos, precisa esforça-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor (GENTILLI, 1998, p. 114).

No âmbito da Política de Educação, o neoliberalismo se manifesta de diversas formas. Gentilli (1998) pontua que “é possível defender a tese de que existe também um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais” (p.15). A afirmativa de Gentilli leva em consideração que o Consenso de Washington é o principal documento norteador da política neoliberal na atualidade e analisando as reformas e as configurações das políticas educacionais, é notório que

[...] Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos “oficiais” acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que documentos e “recomendações” do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas públicas destinadas a esse setor. Um novo *sensu comum tecnocrático* também penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação, orientando diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar. A regularidade e a semelhança entre as políticas educacionais desenvolvidas nos diferentes países da região, para além e contra as diferenças específicas de cada caso nacional, passou a ser uma das características mais destacadas das reformas escolares implementada durante os últimos quinze anos (GENTILLI, 1998, p. 15-16).

Gentilli (1998) realiza tais afirmações e apresenta algumas características da influência do Consenso de Washington na política neoliberal e nas políticas educacionais dos países da América Latina.

[...] os sistemas educacionais latino-americanos cresceram quantitativamente sem garantir um consequente crescimento qualitativo [...] a crise de produtividade na escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprias de todo Estado interventor [...] os índices de exclusão e marginalidade educacional é uma expressão clara da falta de eficiência do sistema e não de sua escassa universalização [...] a possibilidade de combinar qualidade e quantidade com critérios igualitários e universais é uma falsa promessa dos estados interventores e populistas [...] Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional[...]A reforma administrativa proposta pelo neoliberalismo orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para a esfera da competição privada. Reduzida a sua condição de mercadoria, a educação, só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietário” (p. 17, 18,19 e 20).

No âmbito da privatização, ou melhor, da “terceirização” dos serviços públicos, é notório que as políticas sociais são em sua magnitude afetadas e cooptadas, pois não se trata de mudar a fonte de financiamento, mas de realizar financiamento para as empresas capitalistas com recursos públicos sociais.

A privatização do fornecimento de atividades educacionais que continuam mantendo financiamento público revela uma dimensão peculiar e pouco estudada da reforma escolar em curso. Uma dinâmica complexa onde se produzem acordos e arranjos entre aparelho governamental e grupos privados que, usando recursos públicos, passam a monopolizar e controlar funções ou atividades que o Estado abandona em benefício deles. Semelhante processo vai criando uma serie de mediações onde o Estado e os grupos privados que operam no campo educacional se fundem em confundem. A privatização em jogo é, portanto muito mais complexa e difusa que a referida nos casos anteriores. Enquanto a transferência das responsabilidades do financiamento constitui, de maneira geral, um mecanismo de delegação e abandono (o Estado se desfaz das suas funções de agente central na subsidiarização do sistema escolar, transferindo essas responsabilidades a própria comunidades ou as corporações empresariais), a privatização do fornecimento torna o Estado um agente ativo, com capacidade de controle e poder decisório quase sempre discricionário e autoritário. O governo perde assim de forma clara qualquer pretensão de tornar-se um genuíno espaço publico, assumindo a fisionomia de uma verdadeira quadrilha de depredadores ocultos numa enganosa função técnica [...]. (GENTILLI, 1998, p.86-87).

O mais interessante é que após angariar recursos públicos ou “prestar” serviços ao Estado, boa parte dos empresários utiliza de tal situação para melhorar o marketing empresarial e pessoal de suas empresas, porém, por trás do bel discurso existem fortes interesses empresariais que buscam influenciar o processo educativo, conforme lhes é conveniente:

O argumento do empresário bom e responsável. De forma complementar, os defensores dos sistemas de apadrinhamento, afirmam que, num contexto de profunda crise econômica, aqueles que “têm mais” deve ajudar aos que “têm menos”. A “solidariedade responsável” dos empresários (individual ou corporativamente) acaba tornando-se apelo moral que justifica e legitima um compromisso maior dos homens de negócios com os problemas sociais do país. Este argumento foi formulado de forma clara pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso no seu primeiro pronunciamento nacional sobre questões educacionais. Apelando para que “cada um faça sua parte”, afirmava o Presidente no dia 07 de fevereiro de 1995: “as pessoas com mais recursos, as empresas grandes e pequenas, também deve pensar no futuro do Brasil, assumindo a manutenção de mais uma escolas em sua vizinhança” (GENTILLI, 1998, p. 82).

No âmbito da participação popular e lutas sociais em geral, é possível perceber que nos dias atuais, isso vem sofrendo fortes forças antidemocráticas e uma constante distorção do que de fato deve ser participação social. No campo da educação:

Os “atores sociais” são convidados para um jogo fraudulento. Um bom exemplo disso é a consulta acerca da reforma especificamente pedagógica. De fato, quando a comunidade educacional é convocada a “participar”, espera-se que concorde de forma cega com parâmetros ou conteúdos básicos de um milagroso currículo nacional, previamente definido por comissões de especialistas locais ou estrangeiros. Ela é “convidada” a se submeter docilmente às provas de avaliação, cujo objetivo é quantificar a qualidade e o rendimento do sistema e seus agentes, hierarquizando instituições e pessoas. A participação da comunidade escolar só é promovida quando legitima os sistemas de prêmios e castigos destinados a “injetar competitividade na rede educacional”; quando a modernização periférica é imposta as escolas (compra de antenas parabólicas, aparelho de fax e de televisão para prédios, sem energia elétrica, livros para biblioteca inexistentes, vídeos para videotecas virtuais), etc. (GENTILLI, 1998, p. 66- 67).

De acordo com Gentilli (1998) o *Consenso de Washington* na América Latina não fez mais que aprofundar o caráter estruturalmente antidemocrático dos sistemas educacionais, além de agravar ainda mais a falta de recursos materiais, de infraestrutura, deterioração salarial, deterioração da qualidade pela quantidade, de universalização para seletividade, ou melhor, sem as mínimas condições para construção e transmissão de saberes. Na verdade, o que mais se observa é apenas reprodução de alguns conteúdos que em muitos casos não correspondem à realidade.

Dadas essas condições, é possível verificar que os países que aplicaram ou aplicam o ajuste estrutural e setorial promovido pelo Banco Mundial não podem demonstrar

melhorias substantivas na qualidade dos processos pedagógicos, mas que contrariamente evidenciam um agravamento nas péssimas condições de ensino aprendizagem nas instituições escolares (GENTILLI, 1998, p.34).

Em suma, é possível observar que “depois do dilúvio neoliberal, nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também o seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes” (Gentilli, 1998, p. 35). Porém, o nosso olhar não deve ser fatalístico, mas coerente e consciente de todo processo histórico, pois através deste é possível perceber que:

O triunfo do neoliberalismo não será eterno; nunca foi nenhum projeto hegemônico. Porém as contradições do sistema não resolverão por si sós e de forma redentora a crise do capitalismo. Hoje precisamos de novas armas de luta. O pessimismo radical da inteligência pode ser uma delas. Simplesmente para não sermos derrotados pelo pragmatismo e pela complacência irresponsável; para manter intacto o otimismo da vontade. Simplesmente, porque, como nos lembra Norberto Bobbio na sua alusão borgiana: o sono da razão gera monstros (GENTILLI, 1998, p. 115).

Observando a historia da humanidade é possível perceber que determinados modelos de sociedade e política econômica não são eternos, mas caracterizam-se por terem sido um momento histórico, que geralmente não é extinto em sua plenitude, mas que perde sua amplitude. É provável que o mesmo aconteça com o neoliberalismo, apesar de não se ter certeza de como será e nem quando será esse declínio. Apesar disso tudo, é necessário ir na contracorrente da tese defendida por alguns autores como: Clauss Offe, Robert Kurz e Adam Schaff de fim da história, do trabalho ou que não existe luta de classes, é fundamental posicionar-se coerentemente e com base na perspectiva revolucionária com vistas a real sociedade sem classes.

1.4 – Política pública de educação no Brasil: diante das mazelas do capitalismo

A relação entre capital e trabalho interfere significativamente nos processos educacionais, e consequentemente na política pública educacional. No caso dos processos de crise do binômio fordista/taylorista, da gênese da flexibilização da produção e das relações de trabalho, houve inúmeras exigências de mudanças no campo educacional, sendo que se “o homem não está mais preso à máquina, terá que desenvolver novas formas de trabalho mais flexíveis. É nesta relação que se estabelece o conceito de polivalência, pois o sistema integrado exigirá funções técnicas ligadas à fabricação e à manutenção” (MOURÃO, 2006, p.23-24). As mudanças ocorridas no interior do processo produtivo exigem alterações no campo da educação formal.

Nesta perspectiva, o conceito de qualificação está sendo substituído pelo de competências devido à crise do posto de trabalho que impossibilita um sistema de remuneração e de classificação de ocupações [...] se por um lado a discussão referente à qualificação remetia a um processo de trabalho parcelar, com tarefas prescritas que exigia do trabalhador apenas a capacidade de executar com precisão, por outro lado a polemica referente ao modelo da competência tem como pressuposto a superação desta concepção, apontando para relações de trabalho flexíveis e autônomas, o que equivale dizer que o trabalhador neste tipo de gestão do processo de trabalho, deverá ter o conhecimento de todo o processo de produção, havendo, desta maneira, a superação da dicotomia pensar/fazer (MOURÃO, 2006, p 27).

Ramos (2002, p.402) também chama atenção para esse processo afirmando que no “contexto de mudanças a que nos referimos, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental”. Dessa forma a:

a dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS: 2002, p. 402).

Em consequência dessas mudanças nos diversos âmbitos do sistema capitalista, as “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2002, p. 406). Esse trato reducionista das situações em questão não questiona as suas origens e raízes, favorecendo a reprodução delas.

O tempo presente é o da barbárie social para a sociedade contemporânea, ou conforme aponta Chesnais (2008) é o momento da mundialização do capital. De acordo com Antunes (2011, p. 35):

nas últimas duas décadas, presenciou-se fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação da era da acumulação flexível, dotado de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala global.

Todo esse processo de transformação convive concomitantemente com a crise estrutural do capital, no qual se verifica a derrocada econômica, não somente dos países de 3º mundo, mas a crise do Leste Europeu e dos países capitalistas centrais, ou seja, das grandes potências econômicas. Tal crise é diferente das conjunturais, que são mais facilmente superadas porque traz consigo consequências graves e radicais.

A característica definidora fundamental de nossa época, em contraste com as fases anteriores do desenvolvimento capitalista, é vivermos nas perigosas condições da

crise estrutural do sistema do capital como um todo. Noutras palavras, a crise sistêmica com que sofremos é particularmente grave. Não pode ser medida pelos padrões de crise passadas, pois o significado do sistema capitalista em si (isto é, quando se estende até seus limites estruturais) abrange não somente as formas historicamente conhecidas, inidentificáveis no passado, desde seus primórdios até o século XX, mas também as suas variáveis possíveis no futuro, se as houver” (MÉSZÁROS, 2004, p. 16).

No contexto atual do capital, as empresas têm caráter transnacional e o mercado financeiro é sem fronteiras, as grandes multinacionais instalam suas empresas nos países e nos Estados que fornecem maior incentivo fiscal, mão de obra barata e com facilidade de escoação da produção, verifica-se aí a terceirização dos serviços e precarização do trabalho.

De Acordo com Chesnais (2008):

As tecnologias da informação e da comunicação (o computador, o satélite etc.) permitem às empresas reduzirem a demanda por trabalho (o montante da força de trabalho que elas devem comprar no “mercado de trabalho”) e também transferi-la para países que custo da força de trabalho é, com produtividade mais ou menos igual, objetivamente mais barata” (2008, p.31).

Em seu momento histórico, Marx já chamava atenção para estes fenômenos, ou seja, estas características são inerentes ao próprio modo de produção capitalista, que em seu processo de alienação do trabalhador suga todas as suas forças de trabalho para garantir a acumulação de capital por parte dos donos dos meios de produção.

É evidente, o trabalhador produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores (2006, p.113).

Diante desse contexto de exclusão da classe trabalhadora, bem como da minimização dos direitos sociais, os trabalhadores têm buscado a garantia dos mínimos para subsistência através da resistência nos movimentos sociais, daí, vale destacar, que a resistência do trabalhador é uma forma de garantir que o mesmo continue sendo explorado pelo capital, na verdade, que continue lutando para serem inclusos no capital.

A política pública de educação inserida no contexto perverso do capital, sofre fortes interferências das mazelas que o neoliberalismo ocasiona, se tornando cada dia mais precarizada, constando em últimos planos das agendas dos governos, no caso do Brasil, Gentili (2004, p 52) destaca que:

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: *a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou*

poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo não há espaço para todos”.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu capítulo III, seção I que trata da Educação, ressalta em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Outra legislação educacional aprovada foi a Nova Lei de Diretrizes e Bases Educacionais em 1996. Contudo, essa já nasceu com diversas controvérsias e interferências capitalistas de redução de direitos, pois a partir da década de 1990 iniciou-se um novo processo de desmantelamento das conquistas sociais, e as lutas presentes e resistentes na década de 1980, conforme pontua o autor:

Essas lutas características da “classe-que-vive-do-trabalho”, conforme a feliz argumentação de Antunes (1999), estão sendo paulatinamente apagadas. E, com isso, os seus sujeitos estão sendo submetidos ao silêncio e ao esquecimento. Em seu lugar, o pensamento dominante anuncia como seus parceiros “os novos” movimentos sociais, caracterizados como “terceiro setor” e ONG, vistos como expressão da vivacidade da sociedade civil – liberta de um passado de confrontação classista. De acordo com as ideologias dominantes, configuram discursivamente a esfera pública em que os conflitos podem ser solucionados com base no melhor argumento. O vetor discursivo é o entendimento (LEHER, 2011, p. 172).

A partir da década de 1990, conforme ressalta Gohn (2011, p. 91), a realidade brasileira, bem como a do restante do mundo passa por transformações, tais como:

Globalização da economia avançou, as políticas neoliberais ganharam centralidade, o desemprego aumentou, o processo de trabalho se transformou com a informatização tecnológica; as empresas realizaram reengenharias e promoveram enxugamentos nos seus quadros de funcionários, o emprego industrial escasseou, a economia informal cresceu. A exclusão social atingiu também as camadas médias da população que passaram a encontrar dificuldades para achar postos de trabalho, além de conviver com o fantasma do desemprego. O Estado passou a patrocinar políticas de inserção social para os indivíduos excluídos do acesso ao mercado de trabalho, ou destituídos de seus direitos sociais, por meio de políticas compensatórias (bolsas/empregos, frentes de trabalho, etc.).

Nessa perspectiva, “a educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação” (GOHN, 2001, p. 95).

A Educação passa a ser formulada e incentivada para atender aos interesses do capital. Conforme as necessidades do mercado se modificam, o sistema educacional se modifica para continuar garantindo que o capitalismo possa se reproduzir e garantir as diversas formas de exploração das forças de trabalho.

Desde logo é bom recordarmos que o termo reforma não possui um significado ou definição essencial, única ou universal. Uma reforma, em si mesma, não é sinônimo de progresso, transformação progressista ou mudança qualitativa. É fundamental que se entenda que as reformas sempre remetem a relações sociais e relações de poder. A escola para todos foi uma grande reforma da modernidade. Outras reformas poderão ser apenas recomposições de forças e poder (GOHN, 2011, p. 97 e 98).

Na realidade, as reformas buscam apenas atender às condições e necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais, obviamente que a perspectiva do lucro prevalece nestas reformas, haja vista que as mesmas ocorrem no ambiente de correlação de forças existente entre o poder público que na maioria das vezes é representada pela burguesia e pelo conjunto das forças sociais.

Na conjuntura dos anos 90 as reformas educacionais nos sistemas de ensino tornaram-se imperativos nas agendas discursivas dos políticos e administradores públicos. É importante destacar que a reforma na área da educação é parte de um conjunto de outras reformas nas políticas sociais como um todo, especialmente as voltadas para as áreas sociais. E desde logo assinalamos um grande problema: as reformas nos serviços públicos têm sido “copiadas” dos modelos de reformas das empresas privadas. Não se consideram as diferenças entre as lógicas e os objetivos distintos (bem-estar público e cidadania no serviço público; lucros e interesses do mercado na empresa privada). Não se considera também a questão do tempo: as culturas institucionais (públicas e privadas) têm tempos diferentes de absorção, reação e resistência às propaladas inovações (GOHN, 2011, p.98).

De acordo com Mészáros (2008, p 80) “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças”. Fica explícito que as reformas atuais são apenas ajustes menores ou rearranjos do mercado global em todos os âmbitos, incluindo o educacional.

A partir da década de 1990, inicia-se a derrocada dos movimentos sociais que foram resistentes nas décadas anteriores. Na contemporaneidade, observa-se que a luta não é em prol da conquista de novos direitos e sim para não perder direitos já conquistados anteriormente.

No campo educacional, bem como em outras políticas sociais, o neoliberalismo criou estratégias de controle social e organizações não-governamentais (ONG). No caso do primeiro ponto, a gestão em partes ocorre pela sociedade civil, que passa ser responsável pelo planejamento, execução e avaliação das políticas públicas. No caso da segunda estratégia, a sociedade civil é convidada a “solidarizar-se” e tais instituições recebe financiamento do orçamento público para execução das ações.

Observa-se neste cenário que a precarização das políticas sociais se constitui como essencial na agenda do poder público e são deliberações dos organismos multilaterais para a América Latina. A política de educação assume características de filantropia, é vista pelo

Banco Mundial como estratégia de alívio da pobreza (Leher, 1998), e assim, se aproxima dos objetivos econômicos, políticos e ideológicos do capital que buscou ajustar os países periféricos aos objetivos e interesses dos países centrais ou imperialistas. Tal ajuste ocorre através dos acordos e diretrizes dos organismos multilaterais como BM, BIRD e FMI, em que a responsabilidade de emprego e renda passa de um plano coletivo para o individual. É o indivíduo que deve buscar e possuir competências, habilidades e requalificação para tornar-se empregável. É a luta para continuar sendo explorado pelo capital.

No prefácio do livro “A Educação para Além do Capital” de István Mészáros (2008, p. 16), o autor Emir Sader destaca:

No reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionados pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes e recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais a sua lógica de consumo e lucro.

O momento presente é de anulação dos movimentos sociais, através da repressão (que muitas vezes se torna caso de polícia), cooptação das lideranças etc., por parte da burguesia transnacional, bem como dos governos a serviços do capital financeiro. Gohn (2011, p.118) pontua que:

O breve painel a respeito dos sindicatos e entidades dos professores, indicou-nos que eles tem conhecimento e propostas para os problemas cotidianos nas escolas, ao menos no nível discursivo. Mas eles não são ouvidos pelos planejadores, não há canal de interlocução. Na maioria das vezes são considerados, *a priori*, “do contra”; exceto quando se trate das entidades “pelegas”, herdeira do clássico clientelismo, ou super pós-modernas, compostas de líderes individualistas, sem trajetórias de experiência associativa anterior. O debate político possibilita a construção de acordos e consensos. Se ele não ocorre, os argumentos e as formas de implementação das reformas serão autoritárias.

Tal análise feita por Gohn não ocorre somente nos sindicatos dos professores, mas no âmbito geral dos movimentos sociais. No Brasil, observamos recentemente a cooptação de lideranças de movimentos estudantis, bem como se observa tal fato em diversos movimentos sociais. Na realidade, quando existe negociação e conquistas, as mesmas são apenas reformistas, haja vista que a maioria dos movimentos sociais não possui características revolucionárias ou de superação do modo de produção vigente.

Diante dessa perspectiva, conforme aponta Mészáros (2008), de *internalização* da educação formal a serviço do capital, que age como um cão de guarda para levar os indivíduos ao conformismo e subordinação à ordem vigente. É necessário e imprescindível

resistir e adotar medidas de “contra internalização”, ou melhor, de “contra consciência” ao regime que está posto e que exclui a maioria das pessoas de ter acesso aos bens e serviços produzidos pela classe trabalhadora.

Segundo Frigotto (1998), todas as esferas da organização social perpassam a lógica da globalização do capital financeiro especulativo que esvazia os fundos públicos nacionais, particularmente, das economias subalternas ou necessariamente do hemisfério sul, onde os juros mensais pagos equivalem aos juros pagos anualmente pelos países desenvolvidos. Trata-se de uma nova ordem mundial onde a minoria de países detém e controlam o capital, e países ou regiões consideradas periféricas são “controladas” pelas grandes potências financeiras. Com a nova base técnica científica aumenta-se a produtividade diminuindo os postos de trabalho, resultando no desemprego estrutural, ou seja, aumento do exército de reserva citado por Marx, isso significa o aumento da “barbárie social” como explicita Neto (2001).

As formas de acumulação capitalista possuem fortes influências na política educacional, na contemporaneidade se observa um modelo de educação para servir ao mercado e não uma educação baseada na perspectiva transformadora. Kuenzer (1998, p. 68) pontua que:

Com relação aos impactos da reestruturação produtiva sobre a educação do trabalhador, as pesquisas estão apontando para um acirramento das categorias tayloristas/fordistas para a maioria dos trabalhadores formais reforçando-se pretensamente superada tese da polarização, acompanhada do aumento da exclusão: em que pese o caráter não ideológico da demanda de ampliação da educação básica para todos, com a redução dos postos de trabalho esta dimensão tem mostrado uma face perversa servindo a escola de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais “educáveis”, e portanto mais adequados às finalidades do processo produtivo”.

Em tempos atuais, Frigotto (1998), destaca que os processos educativos passam por um processo de ressignificação no campo das concepções e das políticas e, cada dia mais se estreita a dimensão do educativo e do formativo, desvinculando a compreensão ontológica do trabalho e da produção, aproximando-o apenas do economicismo e da empregabilidade, o que nos remete ao início da crise do fordismo na década de 1950, no qual a educação formal servia como formadora de capital humano. Ao menos essa perspectiva estava vinculada à tese do pleno emprego porque a educação formal na contemporaneidade, não garantiu sequer o pleno emprego e a perspectiva desenvolvimentista, estando à qualificação, pautada para a competitividade e a empregabilidade.

No que se refere ao trabalho no campo educacional público brasileiro, esse se dá dentro dos momentos históricos da sociedade: se constrói, se configura e se delimita no âmbito das relações sociais em constantes mudanças, pois o trabalho no campo educacional se

dá no espaço contraditório e também vem sofrendo intensas mutações em decorrência das mundialização do capital, bem como o trabalho nas demais áreas. Os trabalhadores da educação também vendem sua força de trabalho como qualquer outro trabalhador, estando sujeitos a todas as mazelas e investidas do capital, cujo objetivo é manter a precarização e alienação do trabalho humano. Nesse sentido Chesnais (2008, p. 25) destaca que:

O Estado das relações entre capital e os trabalhadores – os que são proletários no sentido fundamental de não terem outra mercadoria para vender senão sua força de trabalho, os quais são obrigados a ofertar no “mercado de trabalho” – é fortemente determinado pelo grau que estes conseguem limitar a concorrência que o capital instaura entre eles.

Outra discussão acerca do trabalho no campo educacional é sobre sua característica produtiva ou improdutiva. Frigotto (2010, p. 35), ressalta que “a escola que não é por natureza capitalista, no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital”.

De acordo com Saviani (2006), a educação se manifesta em decorrência da luta do homem na transformação da natureza para produzir sua existência e suprir suas necessidades. Tal processo histórico e contínuo produziu o mundo cultural e humano, e assim, o homem vai produzindo a sua subjetividade. Produzindo bens, objetos materiais e também bens não-materiais como a ciência, filosofia, arte, etc.

Enfim, é a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação se situa nessa categoria de trabalho não-material (SAVIANI, 1996, p. 146).

Dessa forma, Saviani defende a perspectiva que o trabalho no campo educacional, bem como em outros locais de âmbito burocrático não gera mais valia imediata, ou melhor, não produz riqueza de forma direta, mas, pelo contrário, é construído historicamente ao produzir novos conhecimentos, se tratando, por isso, de um trabalho não material, produtor de novos conhecimentos.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR – REFORMA DO ESTADO, UNIVERSIDADE PÚBLICA E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)

2.1 - Ensino superior nas universidades públicas e federais

Realizar estudos inerentes à universidade pública é, antes de qualquer coisa, um desafio posto aos pesquisadores contemporâneos. De acordo com Fávero (2000 p.18) “para estudar universidade, somos compelidos a relacionar essa instituição, de caráter aparentemente mais cultural, com o conjunto da vida histórica e social do país, inclusive e principalmente, na sua dimensão política”.

Os brasileiros no período colonial possuíam no país a opção do curso de teologia, porém outra opção da “época colonial, aos que pretendiam continuar seus estudos, após o curso de Letras e Artes, feito nos colégios de companhia de Jesus – procuravam em Coimbra os estudos de Teologia e Direito e, em Montpellier, na França os de Medicina” (FÁVERO, 2000, p.30). De acordo com essa mesma autora:

O ensino ministrado pelos jesuítas de modo geral, é completamente alheio as exigências e necessidades da colônia: desinteressado e destinado a proporcionar cultura geral básica, sem preocupações de qualificar para o trabalho. Por sua vez, a universidade de Coimbra apresenta como característica marcante, desde sua criação até a Reforma de Pombal, uma visão do mundo conservadora, estática e unitária. Não há pesquisa e nem experimentação. Transmite um saber fechado, rigorosamente ordenado e hierarquizado, sob a égide da teologia; uma cultura livresca, onde a cada ano são repetidas as mesmas aulas (FÁVERO, 2000, p.30).

No Brasil, a gênese do Ensino Superior foi a partir de 1808 no Rio de Janeiro, São Paulo e Olinda, os cursos eram ofertados em Escolas Superiores. Do Brasil Colônia a República, existia demasiada resistência no que se refere à criação de instituições universitárias. Durante o período colonial, a aversão era devido ao governo português ter interesse em manter a dependência da colônia e a criação de cursos superiores, universidades e imprensa, que poderiam significar foco de resistência e libertação dos colonos. Porém,

surge em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e em 1912 a do Paraná como instituições livres. Embora essas instituições tenham existido de fato, os autores em geral, são levados a considerar a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como a primeira universidade brasileira, por ter sido instituída por força de um decreto governamental (FÁVERO, 2000, p.34).

Após o surgimento das primeiras universidades no Brasil, foram surgindo novas instituições, sendo que durante toda a construção histórica, a universidade passou por diversas mudanças desde questões de legislação quanto político.

Durante o Governo Vargas, o ensino superior, bem como as universidades públicas sofreram algumas reformas, mais especificamente as de Francisco Campos, o primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930). A frente do ministério implementou as reformas do ensino secundário, comercial e superior.

Essas reformas teve como estratégia adequar a educação as novas diretrizes políticas e a chamada formação da elite. Dentro dessa perspectiva, o Governo Federal organizou o projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31).

De acordo com Fávero (2000, p. 122)

A primeira parte do projeto contém o Estatuto das Universidades Brasileiras e nela se adota, como regra de organização do ensino superior da República, o sistema universitário. [...] A universidade constituirá, assim, ao menos como regra geral e em estado de aspiração enquanto durar o regime transitório de institutos isolados, a unidade administrativa e didática que reúne, sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior, seja o de caráter utilitário e profissional, seja puramente científico e sem aplicação imediata, visando assim, a Universidade o duplo objetivo de equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e ciência pura.

As reformas universitárias ocorridas na década de 1960 tiveram como cenário a ditadura civil militar no Brasil cujo início foi com o golpe militar de 31 de março de 1964, no qual resultou no afastamento do então Presidente da República João Goulart. O poder foi assumido por Marechal Castelo Branco. O golpe de Estado ocorrido que aos olhos dos seus atores era visto com uma revolução, pois suas justificativas para o golpe era a possível “ameaça” comunista. A ditadura civil militar em suma durou até a eleição de Tancredo Neves em 1985, porém ainda na atualidade vivencia-se seus diversos vestígios.

Durante o regime militar, ocorreu um fortalecimento do poder central, especificamente do Executivo, baseado num regime de exceção, já que o executivo assume a função de legislar a liberdade de expressão e de organização social era quase inexistente. Partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis e outras organizações representativas da sociedade foram suprimidas ou sofreram interferência do governo e aos que ousavam infringir as normas eram em presos e em muitos casos torturados.

A ditadura civil militar representou bem o poder do imperialismo que nos países semicoloniais buscaram suprimir através da censura qualquer forma de manifestação popular, artística etc. Na década de 1960 iniciou um período de grandes transformações na economia

do Brasil, de modernização da indústria e dos serviços e do aumento da concentração de renda, de abertura ao capital estrangeiro e do endividamento externo. Lembrando que todas essas transformações buscavam atender aos interesses dos países imperiais, bem como satisfazer os desejos da burguesia.

No âmbito da universidade publica a regulamentação da Lei nº 5.540/1968, de reforma universitária, significou no ambiente de ditadura política, uma “anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores, críticos e militares” (FERNANDES, 1975, p.106).

Atualmente, o Brasil possui aproximadamente sessenta e cinco Universidades Federais, e segundo o que enfatiza a Constituição Federal de 1988 “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão”. Contudo, essa autonomia é relativa, e essa garantia, na maior parte é em termos de legislação e distante da efetivação. Este mesmo artigo pontua ainda que “§1º é facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros nas formas da lei; §2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica”.

2.2 - Reforma do Estado no Brasil e sua incidência na universidade pública

O sistema capitalista possui crises cíclicas, dentre essas, uma das mais graves foi a grande depressão de 1929 conhecida pela queda da Bolsa de Valores de Nova York que perdurou até 1933 alastrando a crise pelo mundo inteiro. A depressão de 1929 junto com a revolução socialista de 1917 na Rússia instaurou uma forte crise de legitimidade ao capitalismo.

Buscando estratégias para evitar a bancarrota do sistema, estudiosos capitalistas como John Maynard Keynes, formulou propostas de intervenção do Estado na economia e consequentemente, em outros setores estratégicos e questionou a base do *laissez faire*, do liberalismo econômico clássico.

Segundo Behring (2006) o modelo de Estado proposto por Keynes era o *Welfare State* (Estado de bem-estar social), com sua teoria geral de 1936 que tinha como sustentação as propostas do pleno emprego, juros e dinheiro.

Souza (2014) destaca que depois da segunda guerra mundial a disputa ideológica de duas propostas distintas entre capitalismo e socialismo reforça e amplia as lutas sociais, tornando fértil a ampliação do Estado de bem estar social, avançando na garantia de direitos

fundamentais de direitos sociais como: saúde, educação, aposentadoria etc. Assim, o Estado Moderno retorna a suas funções *mediadoras civilizadoras* ressaltada por Maquiavel no século XVI e XVII, pois tanto para os fundadores do Estado moderno, como para keynesianos, socialdemocratas e para o pensamento liberal, um Estado intervencionista até certo ponto é um mal necessário.

No final dos anos de 1960 o capitalismo “regulado” pelo Estado começa a se exaurir devido à diminuição das taxas de crescimento. A capacidade do Estado de exercer suas funções reguladoras cada vez mais amplas entra em declínio. A absorção das novas gerações no mercado de trabalho restrito devido ao incremento de tecnologias que dispensam mão de obra contraria a expectativa do pleno emprego e da garantia dos direitos sociais e aumenta significativamente as dívidas públicas e privadas, fazendo ocorrer à primeira recessão devido à alta do preço do petróleo.

De acordo com Behring (2006, p.24) essas situações

foram os sinais contundentes de que o sonho do pleno emprego e da cidadania relacionada à proteção social havia terminado no capitalismo central e estava comprometido na periferia do capital onde não realizou efetivamente. As elites político-econômicas, então começaram a questionar e responsabilizar pela crise a atuação agigantada do Estado *mediador civilizador*, especialmente naqueles setores que não revertiam diretamente em seu favor. E aí se incluíam as políticas sociais.

Observa-se que o *Welfare State* foi apenas uma estratégia pontual para evitar que o capitalismo sucumbisse naquele momento histórico, já que em 1944 Friedrich Von Hayek, fundador das teses neoliberais através da sua obra *o caminho da servidão* afirma que a limitação do mercado pelo Estado colocava em cheque a liberdade política e econômica.

Bresser Pereira, defensor do modelo neoliberal destaca que “os neoliberais que permaneceram na defensiva nessa última fase, retomam a iniciativa nos anos 70, quando o Estado Social nas suas três versões – o Estado do Bem-Estar – O Estado Desenvolvimentista e o Estado Comunista, afinal entrou em crise” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.84).

Assim, a partir de 1970 com a propagação do modelo neoliberal em boa parte do mundo, assinalou-se o declínio e a reação teórica e política ao modelo Keynesiano e iniciou-se o processo de “crise” do Estado. Com a implantação do neoliberalismo que tem como base o favorecimento do mercado transnacional, deu-se início ao processo conhecido como “A Reforma do Estado”, o que aliás, não é surpresa a ninguém, haja vista que o modelo de Estado burguês, adotado pelo capitalismo busca sustentar e garantir a acumulação do capital, de acordo com Marx e Engels (2003, p.47), o “poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda classe burguesa”.

Marx, Gramsci e Lenin com base no materialismo histórico e dialético tecem diversas críticas ao Estado Moderno, e apontam alguns caminhos para a superação desse modelo com base no processo transitório para a sociedade socialista, onde os meios de produção não devem estar a serviço de gerar mais valia a uma minoria pertencente à elite, mas para gerar sobrevivência digna a maior parte das pessoas.

Gramsci postula que:

Se é verdade que nenhum Estado não pode deixar de atravessar uma fase de primitivismo econômico-corporativo, disso se deduz que o conteúdo da hegemonia política do novo grupo social que fundou o novo tipo de Estado deve ser predominantemente de ordem econômica: trata-se de organizar a estrutura e as relações reais entre os homens e o mundo econômico ou da produção. (GRAMSCI, 1976, p. 52)

Realizando análises sobre o Estado ocidental e oriental, Gramsci os distingue afirmando que no oriente o Estado era mais homogêneo, perspicaz e importante, a sociedade civil mais densa, já no ocidente o Estado é uma mera trincheira, sendo que por trás se esconde a fortaleza dos interesses de determinada classe social. Por isso ao abordar sobre os dois modelos de Estado, o autor afirma que no oriente para travar a luta política, seria através da “guerra de movimento” enquanto no ocidente seria através da “guerra de posição”.

Com base nas análises do Estado oriental e ocidental Gramsci elaborou a teoria do Estado Ampliado, que propõe a revolução nas diversas sociedades através de uma relação equilibrada entre sociedade civil e a sociedade política. Dessa forma, a luta de classes teria como papel fundamental a conquistas dos aparelhos privados de hegemonia, na medida em que visa à obtenção da direção político-ideológica e do consenso. Assim, o Estado se ampliaria garantido espaço de conquista da hegemonia para a sociedade civil, passando essa de classe dominada para a classe dirigente, garantindo-se, assim, o processo transitório para uma sociedade sem classes.

Por enquanto, pode fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado” que correspondem a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda sociedade e aquela de “domínio direto” ou de comando que expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1978, p. 10-11).

Lenin (2011), enfatiza que o surgimento dos modelos de Estado é fruto das contradições engendradas no seio do capitalismo:

Como o Estado nasce da necessidade de reprimir as contradições das classes, mas como nasce ao mesmo tempo, no seio do conflito dessas mesmas classes, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa da classe que domine economicamente e que, com ajuda dele se torna também a classe politicamente dominante adquirindo

assim novos meios para explorar e dominar a classe oprimida [...] o Estado representativo moderno é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital (2011, p.15).

O mundo capitalista vivencia a partir dos anos de 1970 uma forte crise, conhecida pelo seu caráter estrutural,

É importante lembrar que a crise atual, qualquer que seja a característica política do Estado, seja keynesiana ou neoliberal, é da natureza do capitalismo monopolista: explorar e alienar cada vez mais a classe trabalhadora para aumentar seus lucros e a composição orgânica do capital, com o objetivo de aumentar a produtividade e a competitividade, acumulando tanto capital produtivo quanto capital financeiro. (SOUZA, 2014, p. 119).

No Brasil, não chegou a se consolidar o modelo do Estado de bem-estar social, o que houve foi apenas o início da implantação de algumas políticas sociais, ainda no governo de Getúlio Vargas, tais como a criação do instituto de pensões e aposentadorias e a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Porém, já nos anos de 1990, tem início o processo de implantação do neoliberalismo, cujo resultado é o crescimento da pobreza, do desemprego e da desigualdade, ao lado de uma enorme concentração de renda. A negação da política social é gritante.

Do ponto de vista político, observa-se uma crise da democracia, com visível esvaziamento das instituições democráticas, por uma lógica economicista, autoritária e tecnocrática, assumida pelos poderes executivos, cuja maior expressão são as práticas decretistas. No terreno da cultura, vê-se o aprofundamento do individualismo do consumismo e do pensamento único. (BEHRING, 2006, p.26-27).

Dessa maneira, a reforma do Estado no Brasil tem como premissa central a política neoliberal que no campo das políticas sociais propõe inclusive que parte dela passe para iniciativa privada. Bresser Pereira (1998) destaca algumas das funções do Estado a partir dessa prerrogativa.

Temos ainda atividades econômicas do Estado que lhe são exclusivas. A primeira e principal delas é garantir a estabilidade da moeda. Para isso, a criação de bancos centrais neste século foi fundamental. A garantia da estabilidade do sistema financeiro, também executada pelos bancos centrais, é outra atividade exclusiva de estratégica do Estado. Os investimentos nos serviços públicos e na infra-estrutura não são a rigor, uma atividade exclusiva do Estado, na medida em que pode ser objeto de concessão, embora a responsabilidade de investimento nesse setor seja do Estado (p. 97).

Observa-se que o autor Bresser Pereira, defensor da teoria neodesenvolvimentista (que em sua essência é uma forma de legitimação do capitalismo) defende a perspectiva de desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais, afirmando a sua exclusividade como contribuinte do mercado, ou seja, lhe retirando a função pública, porém aumenta a sua função de protetor do mercado quando for necessário.

No meio entre as atividades exclusivas do Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolve poder de Estado. Incluem-se nessa categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisas científicas e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidade de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de artes, as emissoras de rádio ou televisão, educativa ou cultural etc. Se o seu financiamento em grandes proporções, é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação formal e gratuita, ou saúde gratuita de forma universal, contando com a caridade pública – sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, essas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também e principalmente, pelo controle social e da constituição de quase-mercados (BRESSER PEREIRA, 1998, p 98-99).

A reforma do Estado não acontece de forma isolada, deixando alheias as demais prerrogativas do processo, ao contrário, atinge os diversos patamares das políticas públicas e outros patamares. Nesse sentido a inclusão e a diversidade são o grande tronco ideológico da pós-modernidade, ou melhor, do imperialismo que utiliza dos conceitos supracitados ou, multiculturalismo e diversidade cultural com o intuito de mascarar as reais intenções e os principais ditames do capitalismo.

⁵“A gramática do multiculturalismo se enreda em nomes, terminologias, referências às noções de cultura, identidade, diversidade e diferença. Estas noções são indicadas, argumentadas e trabalhadas no tema atual que circula em discussões, produções e práticas educacionais: a inclusão” (BAUMEL, 2004, p.154). Observa-se que esses conceitos pós-modernos não questionam a base material do sistema capitalista em si, mas focalizam a sua crítica nas situações desiguais como resultantes da falta de oportunidades sociais, educacionais e/ou de outra natureza, levando o problema de maneira focalizada, sem analisar as contradições presentes no objeto.

O campo do ensino superior público não está inerte à reforma do Estado e outros acontecimentos derivantes dessa proposta. Aliás, se reproduz com a mesma forma feroz, tanto que recentemente o modelo de universidade brasileiro vem passando por um novo conjunto de ações que envolvem reformas cujo objetivo é “adequar” e reinventar sua função com os interesses do capitalismo:

Nas décadas de 80 e 90, as reformas de educação superior foram ou estão sendo precedidas de fortes críticas e/ou preocupações com o estado atual dos sistemas. De um modo geral, dentre essas críticas e/ou preocupações destacam-se: os objetivos que não concordam com as expectativas da sociedade; a ausência de produção de profissionais nos moldes requeridos pelo mercado de trabalho; a ênfase na academia e o isolamento com relação à sociedade e a vida; a utilização de tecnologias atrasadas em comparação com a indústria; o ensino centrado na informação, na

⁵ BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: aportes.. Educar, Curitiba, n. 24, p. 149-161, 2004. Editora UFPR, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a07.pdf>, acessado em 12 de agosto de 2015 às 22:30

memorização, no conformismo e não na crítica, na inovação e na criatividade, os custos elevados e crescentes; baixa-relação professor-aluno nas universidades públicas; a subutilização das instalações físicas e das habilidades dos docentes; a duplicação desnecessária de programas e carreiras; as altas taxas de evasão e repetência; a excessiva soma de recursos destinada à residência estudantil, restaurantes, bolsas, subsídios etc.; o desenvolvimento de ações restrita a uma só parte da população, legitimando a estratificação social existente, a atuação de forma burocrática, autoritária e repressiva por parte dos organismos universitários; a passividade estudantil. (CATANI E OLIVEIRA, 2002, p. 85).

O Brasil até o final da década de 1990, seguia em alguns aspectos o modelo europeu de universidade, com a reforma do Estado ditada pelo imperialismo por meio do BM e demais organismos multilaterais, passa a seguir o modelo norte-americano. Essa orientação foi feita aos países semicoloniais e aos países “pobres” da Europa como a Espanha, Portugal e Grécia com o chamado “Plano Bolonha” (19 de junho de 1999) que é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. A declaração marcou a mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. Assim, o conjunto de reformas que têm ocorrido nos mais variados países que possuem o Estado Moderno e principalmente as:

Reformas que têm ocorrido no seio das Universidades Públicas devem ser analisadas como um conjunto de ações que são implementadas de acordo com as orientações dos organismos internacionais que seguem uma lógica que tem penetrado na mente e no coração dos indivíduos, mudando radicalmente as relações que ocorrem no seio das Universidades (ALMEIDA e MOURÃO, p. 3).

Segundo Catani e Oliveira (2002), no final do século XX e início do século XXI as universidades públicas passaram por um processo de reestruturação tanto em âmbito nacional quanto internacional, cujo objetivo foi “atender” às diretrizes de financiamento dos organismos internacionais, especificamente do Banco Mundial. O processo de reestruturação e adequação foi ainda mais agudo nos países da América Latina.

O documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, do Banco Mundial, tornou-se uma das referências mundiais mais importantes no contexto de reestruturação da educação superior, especialmente na América Latina, em particular, no Brasil, uma vez que procura diagnosticar a crise atual e definir políticas e estratégias para implementação de reformas nesses nível de ensino. Além disso, devido ao poder de intervenção do Banco nas políticas econômicas dos chamados países em desenvolvimento, as orientações básicas desse documento, que coadunam com o receituário da política neoliberal, tem sido adotadas quase que integralmente, em que pesem as especificidades dos países e dos sistemas de educação superior da região (CATANI & OLIVEIRA, 2002, p. 73 e 74).

No documento supracitado do Banco Mundial:

[...] considera como aspectos mais significativos da crise atual: a realidade fiscal da diminuição dos recursos públicos (crise do financiamento), que impede a conservação e melhoria da qualidade do ensino superior, bem como sua expansão; os elevados percentuais de gasto por estudante (custo aluno); as baixas taxas de matrículas, o que indicaria o uso ineficiente dos recursos; a baixa relação estudantes/docente, a subutilização dos serviços acadêmicos; a duplicação de programas; elevadas taxas de evasão e repetência; a sub-representação das mulheres em muitos países; o elevado montante gasto subvenção de serviços estudantis; o crescimento da escolarização básica e a pressão para aumentar as matrículas do ensino superior; a baixa eficiência do sistema como um todo, ocasionando baixa taxas de rentabilidade social (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 74).

As diretrizes do Banco Mundial em momento algum levam em consideração as particularidades e as características de cada região e instituição, ao contrário, o que se recomenda é uma massificação das formas de ensino, pesquisa e extensão em detrimento da construção histórica do conhecimento. Tal situação nos remete a analisar a aproximação da universidade brasileira em pleno século XXI com a forma de ensino ministrada pela universidade de Coimbra aos primeiros brasileiros que necessitaram ir para fora do país para cursarem o ensino superior que tinha como base a filosofia escolástica e buscava ensinar através da repetição, de princípios estabelecidos. Esse modelo acadêmico elitista contribuiu para a estrutura de poder do Brasil colônia, que hoje mudou apenas para a posição de semicolônia do imperialismo. Dessa forma, observamos que a universidade perpassa por um período de anacronismo e que os ditames do BM:

[...] fica também evidente que os documentos sugerem uma uniformização às avessas, ou seja, uma padronização das políticas e estratégias que promovam a diversificação e diferenciação dos sistemas de educação superior. Essa orientação está sendo amplamente incorporadas nesse nível de ensino na América Latina, sem que sejam consideradas as especificidades históricas dos países, dos sistemas existentes e da autonomia das universidades. Os programas de modernização na região são, em geral de inspiração neoliberal, e, portanto orientados pela lógica do mercado. Há clara indução das instituições de educação superior e, particularmente, das universidades públicas, ao sistema de sinais de mercado, mediante flexibilização das estruturas e organizações institucional de atendimento as demandas do setor produtivo, competição pelo autofinanciamento e maior categorização docente e institucional que conduzam ao estabelecimento de processos competitivos. Além disso, está em curso um processo de mercantilização da educação superior, que inclui o fomento a expansão do setor privado e a privatização das instituições, hoje ditas estatais (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 87 apud, SILVA JR., 1998, p. 100).

Em países vizinhos ao nosso, as diretrizes do BM também têm tido forte interferência na execução da política de ensino superior, como é o caso dos:

Argumentos que o governo Argentino tem apresentado para justificar o corte no investimento público em educação superior são poucos originais e coincidem com as recomendações e exigências do Banco Mundial, passaram a constituir-se na fonte financeira e intelectual da poderosa reconversão universitária promovida pela administração Menem: “reduzir o investimento universitário para aumentar o investimento em educação básica”; “os ricos vão à universidade o que acaba saindo

de graça “embora eles tenham pagado pela sua formação primária e média”; “as empresas devem torna-se parceiras das universidades financiando os serviços que estas lhes oferecem” etc. Um conjunto de mudanças jurídicas e institucionais foram encaminhadas pelo governo com intuito de promover a progressiva transparência do financiamento público para os particulares, contribuindo desta forma a uma também progressiva redução da presença do Estado no campo das políticas universitárias (GENTILI, 1998, p. 78).

Chauí (2001), destaca que a influência pós-moderna se vincula ao neoliberalismo, influenciando uma crise no plano político e teórico, no qual a universidade precisa se posicionar. Na lógica do neoliberalismo, se verifica o Estado mínimo para investir na qualidade do ensino superior, tornando notório o processo de desregulamentação e privatização da universidade/esfera pública. No campo da ciência/razão, é evidente a sua crise, que ora afirma, ora nega o mesmo princípio/conceito científico.

Com relação às universidades federais: de um lado, a aceitação do modo acrítica como foram criadas para servir aos interesses e prestígios de oligarquias locais que as transformaram em cabides de emprego para clientes e parentes, não lhes dando condições materiais – bibliotecas, laboratórios, sistema de bolsas e de auxílios – para funcionarem como verdadeiras universidades, de outro, desconsideração por parte do poder executivo, das lutas das universidades federais para superarem essa origem e se transformar em universidades propriamente dita. Essa mescla de aceitação e combate, que perpassa as universidades federais, vem desgastando o corpo docente e discente, desgaste reforçado pela atitude do Estado que tende a reduzir a luta dos docentes à luta por cargos, salários e carreiras baseadas no tempo de serviço, em vez de baseadas na formação, pesquisa e apresentação de trabalhos para ciência e para a humanidade (CHAUÍ, 2001, p.38 e 39).

O modelo de reforma do ensino superior no Brasil vem sendo implantado a conta gotas através de ações sucessivas de desmantelamento do ensino público, a reforma acontece paulatinamente, pois o seu projeto macro de implantação foi refutado por diversas universidades e movimentos sociais. As ações que caracterizam a reforma universitária possui apoio maciço dos nossos governantes e deverá ser continuado pelos os que estiverem à frente do poder, buscando satisfazer os desejos da “nova” elite brasileira, bem como as diretrizes dos organismos internacionais. Na verdade, esse modelo de contrarreforma começa a ser implantado em 1968, porém ganha maior visibilidade nos governos de Collor e Itamar Franco, com a institucionalização da Nova LDB (1996). Porém, nos governos posteriores FHC, Lula e agora Dilma Rousseff, essas transformações no âmbito do ES e das universidades estão se aprofundando.

A palavra de ordem das ações que envolvem a reforma é a privatização, sendo que na “verdade o processo de privatização, ora em curso em todos os Estado modernos, é apenas mais um capítulo da contratação de terceiros que ganhou forças em meados do século vinte,

quando as obras públicas foram terceirizadas” (PEREIRA, 1998, p. 101). Neste sentido, o atual projeto de reforma universitária contempla os interesses do capital, pois

[...] ambas as frações burguesas convergem ao conceber a educação como fator decisivo para a inserção do Brasil na economia internacional, de modo competitivo, e a privatização como a melhor forma de produzi-la. E divergem quando o assunto é a regulação jurídico-estatal. A ideia de adequar a universidade pública à lógica da competitividade, defendida pelos industriais e pelo governo federal, incluiria, entre outras coisas, a sua expansão, o que vai de encontro aos interesses da burguesia educacional de serviços, que se diz defensora da livre-iniciativa privada na educação (MINTO, 2008, p.1247).

Nesse processo, a reforma vai acontecendo paulatinamente, através da aprovação de projetos, programas, decretos etc. Em muitas ocasiões, os diversos movimentos sociais na área educacional tentam travar fortes lutas contra esses projetos hegemônicos,

Entretanto, essas *bandeiras* ou esses objetivos centrais defrontam-se com dois grandes potenciais obstáculos, condicionantes de sua aprovação e efetividade: de um lado, a própria legislação anterior, incluída e aprovada durante o Governo Lula, entre elas as Leis da Parceria Público-Privada (PPP), da Inovação Tecnológica e do Programa Educação para Todos (PROUNI), mas principalmente a visão/concepção dominante no Ministério da Fazenda em relação ao lugar que deve ocupar a educação superior nas despesas do fundo público, concepção que continua muito próxima da disseminada por organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), seguida bastante à risca no *octênio* FHC (Brasil, 2003); e, de outro, diante da atual crise política, a fragilidade das posições do Poder Executivo no Congresso Nacional, onde facilmente tenderão a se aglutinar as forças representantes dos interesses do setor privado/mercantil, que poderão reduzir sensivelmente o alcance dessas *bandeiras*, ou modificá-las radicalmente, da mesma forma que já o fizeram em relação à proposta governamental do PROUNI em passado recente (SGUISARDI, 2006 p. 1023).

Sobre o Projeto de parceria público privado é possível afirmar que:

Esse projeto institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública, ou seja, o projeto de lei autoriza o governo federal a contratar, segundo normas específicas, parcerias público-privadas. Sua justificativa é a de que o governo, diante da falta de recursos para investimentos, da pesada dívida pública herdada de governos anteriores, propõe a parceria público-privada, objetivando conseguir investimentos privados para tentar a retomada do crescimento econômico e a geração de empregos (MANCIBO, 2004, p. 860).

A seguir, apresentamos um quadro retirado da tese de Aline Viero Kowalski que sintetiza as ações que envolvem o processo de reforma universitária a partir do Governo de Fernando Collor de Melo:

Quadro 2:– Concepções da política de ensino superior nos Governos Collor, Itamar, FHC e Lula, período referente até o ano de 2010.

Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992)	Governo Itamar Franco (1993-1994)	Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2004)	Governo Luís Inácio Lula da Silva (2005-2010)
<p>Programa Setorial de ação (1991-1995): equidade, eficiência e competitividade da educação.</p> <p><i>Ações:</i></p> <p>1. PEC nº 56/91: “Abertura da economia brasileira e modernização das universidades”. (Propunha um percentual fixo do orçamento da União para financiamento das IFES, implicando mudanças na autonomia universitária).</p> <p>2. Emenda Constitucional (transformar as universidades em organizações, retirando a condição de servidor público-desregulamentação de direitos).</p> <p>3. Desnacionalização de setores estratégicos do país- “bandeira privatista”. Política da Ciência e Tecnologia- Lei da Informática, nº 8.248/91.</p> <p>4. Proposta de extinção da Capes e do Inep- Estímulo para a adequação da formação profissional ao mercado;</p> <p>5. Não utiliza o mínimo previsto na Constituição/88, que é de 18% da receita anual previstos para a educação.</p> <p>6. Relação tensa com o CFE, por consequência da expansão do ensino privado.</p>	<p>Plano decenal da educação para todos (1993-2003), reafirma políticas de organismos internacionais.</p> <p><i>Ações:</i></p> <p>1. Criação do Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras-Paiub, (Conforme a lógica de modernização conservadora das IES públicas);</p> <p>2. Lei nº 8.958/94 (captação de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas, desresponsabilizando o Estado- Constitui as Fundações);</p> <p>3. Fim da reserva de mercado da informática;</p> <p>4. Protocolo entre MEC e Ministério das Comunicações para criação e desenvolvimento de um sistema nacional de EAD;</p> <p>5. Extinção do CFE e criação do CNE (alteração das funções e poderes desse órgão);</p> <p>6. Condução do tenso debate entre projetos antagônicos de educação e universidade que antecederam a aprovação da LDB de 1996.</p>	<p>A bandeira da reforma: MARE (Bresser Pereira); LDB (Lei 9394/96); Aprovação com vetos do Plano Nacional de Educação (PNE-1997).</p> <p><i>Estratégias:</i></p> <p>1. Diversificação das IES e das suas fontes de financiamento;</p> <p>2. Diversificação das instituições e cursos de nível superior;</p> <p>3. Privatização interna das universidades públicas;</p> <p>4. Implementação do uso das TIC via EAD.</p> <p><i>Ações:</i></p> <p>1. São mais de vinte e seis ações que indicam a reformulação da ESB no governo FHC, vão desde a elaboração de Programas, passando por PEC, Medidas Provisórias, Planos, até a promulgação de Leis.</p> <p>2. A base das ações foi de uma política de diversificação da educação e dos cursos de nível superior;</p> <p>3. Imagem de expansão do acesso e democratização da ESB, na prática revelado o contrário: privatização interna das IFES, decorrente ao empresariamento.</p>	<p>Estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e execução da educação; abertura do setor para a participação de grupos estrangeiros; estímulo ao EAD; autonomia significa o autofinanciamento da IFES.</p> <p>Cristovam Buarque (2003/04): A questão do acesso ao ensino superior e o seu financiamento; o EAD como democratização do acesso e estratégia de formação de professores e formação continuada; o debate sobre a inclusão social; a refundação da universidade; a participação do capital estrangeiro; política de avaliação do MEC.</p> <p>Tarso Genro (2004/05): construção do pacto social na educação: aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privada, retoma o conceito de público não-estatal apresentado por Bresser Pereira (Governo FHC); diversificação do sistema para garantia do acesso e permanência viabilizada por meio da concessão de bolsas aos alunos carentes via financiamento da Loteria Federal;</p> <p>É aprovado: SINAES; GED-MP nº 208/2004; ProUni MP nº 213/04;</p> <p>É apresentado o PL nº3627/04- Referente à reserva de vagas para negros, índios e egressos de escolas públicas (Política de Cotas); Lei da Inovação Tecnológica (Nº10973/04);</p> <p>Dezembro/04 – 1ª versão do anteprojeto de lei da Reforma da Educação Superior.</p>	<p>Fernando Haddad (2005/10): Proposta de Reforma a “conta-gotas”. É apresentado aos brasileiros uma 4ª versão do Projeto de Lei da Reforma Universitária- PL nº 7.200/2006, que atualmente (2011) tramita no Congresso;</p> <p>É instituído o REUNI, pelo Decreto Nº. 6.096 de 24/04/2007;</p> <p>A assistência estudantil é “coroadada” como política pública, por meio da promulgação do PNAES- Portaria Normativa Nº 39 de 12/12/2007;</p> <p>Aprovado em 2008 o PL nº 3627/2004 que regulamenta a reserva de 50% do total de vagas nas IFES para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, é reservada uma quantia mínima de vagas para o aluno que se autodeclarar negro ou indígena.</p> <p>Informatização no sistema de seleção em que as IFES selecionam os novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no ENEM. O SiSu é regulamentado pela PN nº2, de 26/01/210.</p> <p>Vem sendo concretizada a política de expansão do ensino superior através da abertura desmedida de IFES que, não são exatamente novas, mas, sim o desmembramento das instituições já existentes.</p>

Fonte: KOWALSKI, 2012, p.54

O governo enfatiza que o momento contemporâneo é o de “democratização” do ensino superior, que na verdade trata-se de programas privatistas com vistas a atender os interesses

do capital e da elite conservadora, sendo que a proliferação de cursos, conforme PNE (Plano Nacional de Educação, 2001) expandem os números de vagas sem a imprescindível qualidade e estrutura necessárias, através de diversas modalidades, como a Educação a Distância. Através de programas e planos como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) com características privatistas, REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Nota-se:

Na perspectiva da política de educação superior como fomento para a equalização de direitos, os governos delineiam um conjunto de políticas afirmativas de direitos que preveem o acesso ao ES, na forma de cotas para afrodescendentes e para indígenas. Indo além, há também os programas de expansão (PROUNI), de reestruturação (REUNI), de financiamento (FIES), os quais podem ser traduzidos como estratégias de proteção social. Entretanto, inevitavelmente, há percalços em equacionar isso como direito pelo fato de as políticas serem ordenadas, desenvolvidas e mesmo financiadas sob orientação de organismos internacionais que assegurem a dinâmica do capital (KOWALSKI, 2012, p.140).

Já o PNE 2011 – 2020, aprovado pela ⁶Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 enfoca em sua “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Tal plano foi aprovado em 2014.

Já em 2015 se observa o ajuste fiscal do Estado que corta significativamente o orçamento das instituições públicas de ensino superior. Diante de tal situação, questiona-se de que forma será assegurado o padrão de qualidade sem a garantia do financiamento? O que se observa é o aumento de investimento na privatização do ensino superior.

Trata-se da padronização do ensino estipulado pelos organismos internacionais para atender aos interesses do mercado e a busca desses tais modelos mascararem as estratégias capitalistas de precarização do trabalho, culpando os indivíduos que estão fora do mercado de trabalho por suas condições de vida, sem questionar a estrutura social que reproduz as mazelas sociais.

A meta global do REUNI era alcançar ao final dos cinco anos:

- Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais;
 - Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.
- A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos. A

⁶ Pode ser acessado através http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, disponível em 31 de julho de 2015 as 10:12 h.

relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta a qualidade e o envolvimento (BRASIL, 2007, p2).

Fávero (2000, p. 19), pontua que “a universidade brasileira nas últimas décadas, mais do que nunca, vive numa situação de ambiguidade: por um lado, produz a estratificação social, a ideologia vigente”, mas “por outro lado, a universidade, sobretudo através de alguns grupos mais conscientizados, tenta exercer um papel crítico frente à sociedade”.

Historicamente no Brasil a universidade foi um local privilegiado e extremamente elitista, em que a minoria pertencente às classes subalternas consegue ter acesso e concluir o ensino superior, todavia:

[...]há um consenso de que a universidade deve ser aberta ao povo. Mas se formos um pouco exigentes e fizermos uma análise dos que assumem tal posição, veremos que muitos deles não aceitam, efetivamente, que a universidade ofereça às camadas populares o mesmo ensino ministrado às elites. Essa posição político-ideológica reflete, sem dúvida, certa ambiguidade e é fundamentalmente conservadora (FÁVERO, 2000, p. 23).

É inegável que as universidades formaram, em sua maioria, pessoas pertencentes à classe dominante, afinal, é necessário produzir forças e ideologias para garantir a perpetuação do sistema vigente. Aliás, ao reforçar o poder da classe dominante, a universidade ratifica sua característica histórica de aliança com a burguesia.

Não podemos ignorar as razões porque centenas de jovens entram na universidade a cada ano e milhões de outros não o conseguem. Esse fato se torna relevante por não se tratar apenas de um problema pedagógico que atinge os novos universitários. Constata-se, além disso, que contando com um sistema de 1º e 2º graus extremamente seletivo, são poucos os que chegaram ao 3º grau e tem possibilidade de aí obter um diploma (FÁVERO, 2000, p.23).

Em 2012 foi sancionada no Brasil a conhecida “lei de cotas”, sob o número 12.711 de 29 de agosto de 2012, destinada ao ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico.

De acordo com a redação da legislação:

⁷Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

⁷ Pode ser acessado através do http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm, disponível em 20 de junho de 2015 às 19:00h.

Anterior à lei de cotas sociais, diversas legislações de cotas raciais já estavam sendo implementadas para o ingresso no ensino superior, observando-se, assim, que tais legislações já se encontravam inseridas no arsenal das políticas de ações afirmativas que “são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (DAFLON, JUNIOR e CAMPOS 2013, p. 306, *apud*: FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

As políticas de ações afirmativas não ocorrem de maneira isolada no espaço do Estado Moderno. Ao contrário, estão entranhadas nas mais diversas estratégias do imperialismo cujo objetivo é manter o país em situação de semicolônia, pois, com a desculpa de “inclusão social”, se justifica a reforma universitária, bem como por meio das cotas raciais que não são mera política compensatória, mas uma forma de garantir que as privatizações, com o discurso de aumento das vagas ofertadas, sem a preocupação de que forma está sendo conduzidos os cursos de nível superior.

Frigotto (2010, p.200) pontua que “com a crescente pressão pelo acesso ao ensino superior, os mecanismos de seletividade social tendem a ser cada vez menos na entrada, e cada vez mais pelo tipo de instituição e qualidade de ensino que ministra, pelo tipo de curso ou carreira”.

Retomando as discussões em torno do REUNI, de acordo com as informações do ANDES, “da forma como foi implantado, o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) não cumpriu as metas que o próprio governo determinou e ainda agravou as condições de funcionamento das instituições federais de ensino superior” (ANDES, 2013, p.9).

O ANDES destaca ainda que esse processo de precarização do ensino superior acontece nas mais variadas formas de instituições e, no caso das Universidades Federais ocorre de forma imposta pelo governo federal em seus diversos programas criados.

Ao colocar o Reuni em prática, a pretexto de democratizar o acesso ao ensino público superior, sem debate com a comunidade universitária, o governo federal expôs seu propósito de impor à sociedade um conceito de universidade condicionado pelo mercado, com sérios prejuízos para todos os envolvidos na educação e na produção de conhecimentos (ANDES, 2013, p.3)

A disseminação de cursos na modalidade EAD, bem como a chamada “democratização” do acesso ao ensino superior sem as mínimas condições de permanência, não garantem o direito pleno à educação; ao contrário, trata-se da sua precarização. Por trás dessa realidade, existe um discurso que omite tal violação de direito.

A influência do grande capital nas formas de planejamento, execução e avaliação dos serviços públicos no âmbito das universidades públicas, busca tornar o processo cada vez mais complexo, relegando aos agentes públicos a tarefa de propiciar o “reforço do poder burocrático e da perda da ideia de serviço público aos cidadãos, no caso do corpo administrativo. Assim, partindo do princípio democrático da reponsabilidade pública, dos direitos dos cidadãos à informação e da visibilidade administrativa” (CHAUI, 2001, p. 40).

Na atualidade observa-se que:

[...] a educação como processo emancipador do ser humano deixa de ser prioridade. Seus objetivos são deturpados pela lógica utilitária dos resultados imediatos de um ensino puramente mimético e sem raízes, sem compromisso com a construção cultural. Enfim, dominada pelo fazer mais rápido e mais rentável como ocorre nos processos industriais em suas linhas de produção”. (ANDES, 2013, p. 3).

À primeira vista para o senso comum, as explicações encontram-se na globalização na competição acirrada e nas novas exigências do mercado de trabalho, o que exige maior qualificação dos trabalhadores e aumento na procura pelos bancos escolares no nível superior, já que estamos na era da “sociedade do conhecimento”, [...] assim defende-se a ampliação do acesso a um maior número de estudantes, democratizando o ensino superior e criando cidadãos qualificáveis e empregáveis [...] (PEREIRA, 2008, p. 23-24).

Um princípio da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é extremamente enfatizado nos documentos: a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respeito ao mérito (1998:13). Nesse princípio, o mérito ou a capacidade individual é o fundamento básico para *igualdade de acesso* a educação superior. Verifica-se, portanto, que há um claro reforço da ideia liberal dos dons, talentos e capacidades naturais, em que pese a orientação democrática da Unesco. É preciso lembrar, com Rosseau, que a causa da desigualdade entre os homens é uma construção social e que, portanto, as capacidades individuais são parte desse processo. Nem tudo pode ser considerado fruto das desigualdades físicas e naturais, ou seja, um dote de nascença ou uma doação divina. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 78).

Aliás, sobre essa questão de capacidades individuais, talentos e mérito, a perspectiva defendida por Marx é que o “modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 1983, p. 2). Nessa perspectiva, observa-se que o ser humano é construído e determinado historicamente pelas relações sociais.

Atualmente, no que concerne à visão neoliberal, os homens precisam ser polivalentes, estar em constante atualização profissional, cursar ensino superior etc. É perceptível que a conclusão do ensino superior, bem como a continuidade dos estudos no nível de pós-graduação, pode promover alguma ascensão social, porém, é notório que isso ocasione

mudança significativa na estrutura social, ou seja, não possua grande impacto na diminuição da desigualdade social do Brasil. Frigotto (2010), fazendo suas análises sobre a teoria do capital humano, que tem como proposta a “democratização do acesso à escola”, propõe, no caso do ensino superior, especialmente para as universidades que essas deverão ser fontes de “mobilidade, a equalização e justiça social”.

Quanto a isso o autor afirma que:

Mais de uma década e meia tem-se passado e o que se verifica concretamente é que, ao contrario da distribuição de renda, a concentração se acentuou; e, ao contrario de mais emprego para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados. A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram (FRIGOTTO, 2010, p.38).

A universidade pública é local de contradições e lutas históricas, porém, esta não está livre das fortes investidas do modo capitalista de produção, que busca efetivar o seu sucateamento, desde a minimização de recursos para custeio e capital resultando na ausência das mínimas condições de trabalho, estrutura, extinção de cargos até a flexibilização de vínculos empregatícios tanto dos técnicos administrativos como do corpo docente. Trata-se do descompromisso do governo federal com o ensino público e gratuito.

Chauí apresenta um fenômeno presente nos diversos ramos do mercado e também nas universidades públicas, destacando como:

[...] a terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços, tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção porque, agora, a produção não mais se realiza sob a antiga forma fordista das grandes plantas industriais que operavam com imensas linhas de montagens, grandes estoques, além de concentrarem todas as etapas da produção – da aquisição da matéria-prima a distribuição dos produtos. Opera, ao contrario por fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas da produção, com a compra de serviços no mundo inteiro, e com o desmantelamento das operações em linha de montagem de formação de grandes estoques de produção duráveis. Como consequência espalha-se a fragmentação do trabalho em tarefas terceirizadas, os grandes estoques de produtos duráveis são substituídos por descartáveis de pequena duração. “Desaparecem, assim, todos os referenciais materiais que permitam à classe operária perceber-se e lutar como classe social, enfraquecendo-se ao se dispersar nas pequenas unidades terceirizada espalhada pelo planeta” (CHAUÍ, 2001, p.20).

Observa-se que a terceirização nas universidades, começou pelo “chão da fábrica”, nos cargos do pessoal de manutenção, limpeza e motoristas que na atualidade não possui concursos públicos para a entrada no quadro efetivo, sendo esses serviços na maioria das universidades terceirizados.

Em 2011 ocorreu a:

promulgação da ⁸Lei Nº 12.550 em 15 de dezembro de 2011, pela presidenta Dilma. A lei regulamenta a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), destinada a administrar os recursos financeiros e humanos dos hospitais universitários federais e regularizar a contratação de pessoal das unidades, atualmente feita pelas fundações de apoio das universidades. Assim, os 46 hospitais universitários vinculados às 32 universidades federais (INEP/MEC, 2010) estarão academicamente subordinados a universidades, mas serão administrativamente independentes (BRASIL, 2011).

Assim, as novas contratações de funcionários para os HU's ocorrem de acordo com a CLT e não mais como pertencente ao quadro estatutário. Recentemente, estamos visualizando a tentativa do governo em aprovar a lei de terceirização das empresas públicas, por meio do projeto de Lei 4.330/2004 recentemente aprovado pela câmara federal dos deputados e que está aguardando apreciação do senado federal. Na avalanche que segue essa temática em breve pode ser presenciada a terceirização dos diversos cargos públicos, inclusive a dos docentes universitários.

2.3 - O programa nacional de assistência estudantil no ensino superior das universidades federais

Para abordar questões inerentes ao ensino superior e à assistência estudantil, é necessário realizar considerações históricas referente ao termo macro em que se constitui a Educação. Na Constituição Federal de 1934 (segunda constituição republicana do Brasil), a educação é elencada no Título V, capítulo II, artigo 149 onde é destacado que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Tratando especificamente do processo histórico de construção da Assistência Estudantil, Kowalski faz algumas considerações e se remete há poucos anos antes da Constituição Federal de 1934 salientando que:

Outro acontecimento interessante na história da assistência estudantil, ainda no início dos anos de 1930, foi a abertura da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. Era um casarão com três andares, um restaurante popular, que era frequentado por estudantes “carentes” e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizar o benefício, sendo que o então presidente Getúlio Vargas fazia grandes doações para manutenção da casa e dos alunos “desprovidos” (2012, p.86 e 87).

⁸Pode ser acessado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12550.htm, disponível em 31 de Julho de 2015 as 10:30h.

A partir deste acontecimento, a assistência estudantil se torna parte do cenário no ensino superior, insere-se na Carta Constitucional de 1934 e passa a possuir visibilidade. Apesar de ainda não ser definida com este título, as características aproximam-se da forma atual desta política sendo, no artigo 157 § 2º, pontuado que “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (BRASIL, 1934, p. 7).

No âmbito da legalidade jurídica, verifica-se que na Constituição de 1934, havia preocupações com os estudantes denominados na época como “carentes”, que se dedicavam a obter escolarização. Com isso, tal garantia aos estudantes começou a se tornar parte das atribuições do Estado brasileiro e passou a ser pensada como investimento para garantir condições para a permanência dos estudantes na educação superior.

A UNE foi criada em 11 de agosto de 1937, na casa do estudante do Brasil, no estado do Rio de Janeiro, como consequência de lutas históricas do Conselho Nacional de Estudantes, que já vinha tentando consolidar tal projeto para criar uma entidade que organizaria os estudantes de todo o país. Durante o encontro, os jovens estudantes universitários a batizaram como União Nacional dos Estudantes (UNE). A partir disso, a UNE passou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com outras forças progressistas da sociedade.

A assistência estudantil caminha junto com as lutas históricas dos estudantes, representados pela UNE. De acordo com informações coletadas em site oficial da UNE no seu processo histórico a entidade seguiu ao longo da história avançando em suas reivindicações, defendendo a reforma universitária, com aumento do acesso e permanência dos jovens brasileiros no ensino superior.

Na Constituição Federal de 1946, no Capítulo II – “Da Educação e da Cultura”, o artigo 166, nos informa que a educação como um direito de todos, deveria ser ministrada no lar e na escola, com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Na constituição de 1946 também é garantido aos estudantes em situação socioeconomicamente vulnerável o direito de possuir amparo por parte do Estado.

No artigo 172, ressalta-se ainda que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Em 1946 foi promulgado o decreto 20.302/1946 que determinava que na

estrutura das unidades de ensino superior deveriam ser estabelecidas alternativas para o atendimento médico e social aos estudantes.

Em 1961 foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases/LDB, a qual garantia no seu artigo 90, “a assistência social, médico odontológico e de enfermagem aos alunos”, e, no artigo 91, a “oferta de bolsas gratuitas aos educandos para custeio total ou parcial dos estudos, com financiamento para reembolso no prazo de quinze anos”.

Tal legislação garantiu a assistência estudantil a todos os estudantes e de forma não-seletista, sendo destinada aos alunos “carentes” conforme estabeleceu a CF 1934. Segundo Kowalski (2012), nos anos de 1962 e 1963 com a LDB em vigor, a União Nacional dos Estudantes (UNE) representada por seu conselho e sua Comissão de Política de Assistência Cultural e Material ao Estudante, realizaram o II seminário de reforma universitária. Durante o evento, foram destacados diversos pontos de assistência ao universitário, tais como a criação e implantação de gráficas universitárias para impressão de materiais universitários como revistas, livros etc., foram estabelecidas ainda a assistência médica, assistência habitacional/moradia, através de construção de casas de estudantes, bem como o aumento do número de restaurantes universitários.

A Carta Magna de 1967 ressalta em seu artigo 169 § 2º - evidentemente o mesmo já garantido pela constituição de 1946 - que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.

Na Constituição Federal de 1967, foi garantido o direito à educação a todos os cidadãos, porém, este não foi efetivado em sua totalidade, mesmo sendo garantido de maneira inédita. É importante destacar que tal documento foi promulgado nos tempos da ditadura civil militar no Brasil.

Os tempos de ditadura militar são caracterizados pelas inúmeras violências e repressões sociais, principalmente aos “opositores” do regime. Nesse contexto, tanto as legislações, políticas públicas, bem como os movimentos sociais sofreram intensas sabotagens, por parte dos governos militares, tratando-se de uma ditadura financiada pela burguesia e pelas grandes empresas nacionais e internacionais. No decorrer da ditadura militar, o movimento estudantil buscou promover discussões e documentos que buscava enfatizar a reforma universitária, cuja promessa era tornar a universidade um espaço pluralizado com acesso garantido a todos.

Toda temática ou objeto envolve avanços e retrocessos na sua construção histórica. No caso da assistência estudantil, envolveu caminhadas rápidas e demoradas, haja vista que se

encontra inserida na política de ensino superior que desde a sua criação passou por diversas modificações, dentre estas a de reforma universitária regulamentada pela Lei nº 5.540/1968, cuja proposta principal era a modernização do ensino superior, bem como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

De acordo com o FONAPRACE (1997), nos anos 1970 e início dos anos 1980 quem tinha acesso à educação na modalidade superior eram as pessoas pertencentes a classes sociais com melhor poder aquisitivo. Porém, a crise estrutural do capital alcançou o ensino superior, tornando suas despesas de alto custo para o Estado. Nesta década foi criado pelo Governo Federal, representado pelo MEC, o Departamento de Assistência Estudantil (DAE), objetivando a manutenção da política de assistência estudantil aos acadêmicos em nível nacional centralizando ações de assistência médico-odontológica, alimentação, moradia entre outras.

Porém, nos governos posteriores, o DAE foi extinto, sendo que no final da década de 1970 e durante a década de 1980 a assistência ao estudante não atingiu o ensino superior ficando restrita aos níveis de educação conhecidos como 1º e 2º grau.

Na década de 1980, apesar de o país estar vivendo o propagado regime “democrático” os resquícios da ditadura civil e militar ainda permaneciam e acompanhavam o povo brasileiro, tais como: o desemprego, a falta de acesso aos serviços públicos, às desigualdades no ensino superior devido a condições de acesso e permanência que eram, até então, de situação muito precária. Foi então que os movimentos sociais entraram na disputa pela defesa dos direitos sociais que culminaram na criação de novas políticas públicas.

No âmbito da assistência estudantil, as discussões foram acirradas devido à ênfase dada pelos movimentos sociais da época que se encontravam fortalecidos, mas na contracorrente aconteciam sérios ataques ostensivos e agressivos contra as universidades “com relação as suas competências didáticas, administrativas e finalidades”. Tais acontecimentos são realizados e motivados por entes que deveriam investir e defender as universidades públicas e não as entregar ao grande capital privatista, iniciando os processos de privatização do ensino superior no Brasil.

A problemática do acesso e permanência dos estudantes no ensino superior ganha espaço e começam a ser discutido nos encontros nacionais de pró-reitores de assuntos comunitários/estudantis, bem como na ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). Tais discussões criaram abertura para a criação do FONAPRACE (Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), em que participavam também alguns sub-reitores, pró-reitores, decanos e coordenadores de

assuntos estudantis das IFEs, nos quais elaboraram mecanismos para garantir a permanência dos estudantes nos cursos de graduação. O FONAPRACE buscou viabilizar ainda a redemocratização do acesso aos alunos de baixa renda nas universidades federais, mas a preocupação necessitava ir além, pois o simples acesso não bastava, era necessário o estabelecimento de estratégias concretas de modo a garantir a permanência no ensino superior.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988, a sociedade civil começa a avançar na construção do Estado democrático de direitos, haja vista que a legislação passou a garantir os direitos fundamentais bem como os princípios democráticos. Dessa forma, as discussões sobre a educação ganharam forças em prol do discurso de redemocratização, através da universalização do acesso, centrado na formação cidadã, que tornou-se garantia constitucional.

Segundo o Art. 206, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: - I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998). Apesar de a Constituição Federal possuir aspectos mais generalizados e não mencionar o ensino superior, a defesa da temática de garantir o acesso e a permanência nas universidades se aprofunda, pois, ao garantir direitos na esfera da educação em âmbitos gerais, dá abertura às garantias em âmbitos específicos.

É notório que a Carta Magna de 1988 proporcionou novo formato aos direitos sociais, apesar das tendências ideológicas serem contraditórias: sociais e neoliberais, apesar dos interesses do capital prevalecer, em 1990 o FONAPRACE conseguiu estabelecer diálogo permanente com o MEC/SESU e gradativamente foi avançando nas discussões em torno da AE, apesar do percurso ser marcado por avanços e retrocessos.

Durante a década de 1990 houve restrição orçamentaria nacional, fato que afetou o financiamento dos recursos orçamentários da assistência estudantil. Durante esses anos não existiu legislação em vigor que garantiu o custeio dos programas socioeducativos no âmbito das universidades; aliás, se presenciava esforços com vistas a garantir a negação por parte dos governantes em não prover recursos à assistência estudantil. Tal situação é bastante visível na LDB de 1996 no artigo 71, inciso IV no qual ressalta que: “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”.

Tal situação é bastante visível na LDB de 1996 no artigo 71, inciso IV no qual ressalta que: “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas

realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”.

A ausência de responsabilidade por parte do Estado com as questões sociais que envolvem a classe estudantil é evidente, essas e outras questões da LDB demonstram o perfil privatista que a Educação começou a assumir, baseado na perspectiva de reforma educacional que possuiu forte interferência tanto na educação em contexto geral, bem como especificamente no ensino superior.

O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95).

Em 1998, na cidade de Paris, foi aprovado a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI”, no qual a UNESCO do Brasil buscou enfatizar tal documento que propunha novos rumos à educação superior, tais como: programas de assistência estudantil aos estudantes menos favorecidos das IES, que visavam “uma assistência material especial e soluções educacionais que pudessem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior” (UNESCO, 1998).

Partindo desse documento de cunho mundial, a AE no Brasil começa a ter novos rumos sendo elencada pelo PNE de 2001. No artigo nº 33 é ressaltado que a política pública de educação deverá: “estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos”. A Assistência estudantil ainda é ressaltada pelo PNE (2001) no artigo 34, no qual deixa evidente que uma das metas para a educação no Brasil é: “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico”.

Em 2004, foram realizadas duas caravanas da UNE por diversos Estados brasileiros levando discussões aos estudantes com temas envolvendo a reforma e cultura. Foram elas a “Caravana UNE pelo Brasil” e a “Caravana Universitária de Cultural e Arte – Paschoal Carlos Magno”. O resultado da atuação das entidades e do debate sobre a reforma foi a criação, junto ao governo federal, de programas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), que garante bolsas em universidades particulares para estudantes de baixa renda, e o REUNI

(Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), programa de expansão das vagas em universidades públicas.

É importante pontuar e lembrar que a UNE e suas lideranças foram cooptadas pelo governo da época, tendo como estratégia principal conquistar o consenso e credibilidade dos discentes e a população brasileira de modo geral para a implantação “a conta gotas” das ações que caracterizam a reforma universitária.

Os programas supracitados possuem características de assistência estudantil. Tanto o PROUNI, quanto o REUNI, e o FIES sendo que o primeiro se destina ao financiamento das mensalidades dos estudantes; o REUNI busca maior probabilidade de ingressar em instituições públicas, porém nenhum dos programas garante as despesas econômicas do estudante no cotidiano, bem como materiais e demais aspectos necessários para a manutenção do aluno no curso superior.

Atualmente existe somente o PNAES, destinado aos estudantes de graduação das IFES. Esse programa foi instituído em 2007, a partir da aprovação do REUNI por meio do decreto nº 6.096 de 24 de abril, que ampliou as condições de acesso e busca garantir a permanência no ensino superior.

No ano de 2007 também foi aprovado o PNAES, instituído em 12 de dezembro de 2007 pela Portaria Normativa nº 39 do MEC, “considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior” (FONAPRACE: 2012, p.31).

O PNAES foi implantado pelo FONAPRACE, entidade que há alguns anos esteve presente nas discussões sobre a importância da assistência estudantil para as classes desfavorecidas que cursavam o ensino superior público. A apresentação do documento destaca que o “Programa Nacional de Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) procura responder aos desafios apontados nas Pesquisas do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, realizadas pelo (FONAPRACE), nos períodos de 1996 -1997 e 2003 -2004”.

Ainda de acordo com o FONAPRACE, o REUNI é um programa “de inclusão social, ocorrido posteriormente à realização das referidas pesquisas, reforçam para o aumento da demanda por assistência estudantil”. As pesquisas realizadas pelo FONAPRACE “reafirmam a necessidade de alocação na matriz orçamentária das IFES, recursos para viabilizar a execução de projetos que se alinhem ao Plano Nacional de Assistência Estudantil” (PNAES, 2007, p.9).

Segundo Araújo (2007) a Assistência estudantil (PNAES) é fruto de uma luta histórica dos movimentos sociais, em especial da UNE e da secretaria nacional de casa de estudantes que buscou efetivar a temática como um direito e como política pública. A PAE nos anos de 1990 acontecia de forma fragmentada, tendo apenas em algumas IFES, em que geralmente a existência se dava em decorrência do movimento estudantil.

Catani e Oliveira (2002) destacam que o Banco Mundial possui algumas orientações para o processo de reestruturação das universidades públicas dentre estas:

A segunda orientação frisa pela diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, bem como a adoção de incentivos para o seu desempenho. O objetivo é mobilizar mais fundos privados para o ensino superior, especialmente através da participação dos estudantes nos gastos, dos egressos, da ajuda externa de organismos de financiamento, da ampliação dos serviços etc.; apoiar estudantes pobres, mas qualificados, através de planos/programas de assistência; melhorar a dotação e a utilização de recursos entre e dentro das instituições, sobretudo através da vinculação do financiamento a critérios de desempenho institucional (p.75).

A partir de 2008 atendendo a reivindicações das IFES e dos movimentos estudantis o Governo Federal começou a destinar recursos específicos (rubrica orçamentaria) para AE por meio do PNAES. Logo em seguida, em 2010, o programa se torna política pública, deixando de ser apenas programa de governo, passando a ser regido pelo decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. É importante salientar que tal documento é resultante da luta coletiva dos movimentos organizados tais como: FONAPRACE, ANDIFES e UNE (KOWALSKI, 2012).

Tal política ao longo dos anos se torna primordial para a classe estudantil das IFES brasileiras. Em pesquisa realizada pelo FONAPRACE em 2010 e publicada pela ANDIFES em 2011, foi apontada a necessidade de continuidade e ampliação de recursos e ações inerentes à Assistência Estudantil.

Comparando-se a distribuição da população brasileira em classes econômicas com a distribuição dos estudantes nas federais verifica-se uma concentração de estudantes das classes A e B em detrimento das demais, especialmente as classes A e B1. Mesmo assim, a constatação de que 43,7% dos estudantes pertencem às classes C, D e E (cerca de 300 mil estudantes) revela que, quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertence às classes populares, cuja renda média familiar, segundo a ABEP, é de R\$ 1.459,00 (FONAPRACE/ANDIFES, 2011, p.43).

A consolidação e publicação do PNAES é o reconhecimento de sua importância estratégica para ampliar as condições de permanência dos jovens em situação socioeconômica vulnerável na educação superior pública federal. O documento tem como objetivo geral:

- Garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida;

- Garantir que recursos extra orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil (BRASIL/PNAES, 2007, p. 14).

O PNAES, por meio do decreto 7.234/2010 destaca ainda que sejam atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Tal decreto realiza a expansão garantida em legislação também aos cursos técnicos no âmbito dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e, por fim, estabelece também que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL: 2010).

Em 2013, foi criado pelo MEC o programa bolsa permanência que se destina a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos de graduação desde que tendo carga horária mínima de 5 horas diárias, bem como para indígenas e quilombolas em qualquer modalidade de graduação. Sendo assim:

é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. (MEC, 2013, p. 9)

Todavia convém pontuar que o referido programa foi instituído pelo MEC sem nenhuma movimentação do FONAPRACE ou ANDIFES. Na atualidade, os respectivos órgãos lutam para que o MEC exclua a exigência de carga horaria mínima de 5 horas diária como requisito para o benefício. O programa bolsa permanência do MEC está incluído na esfera da assistência estudantil, porém o mesmo não utiliza os recursos advindos e nem está inserido no PNAES.

De acordo com Frigotto, a moda atual da teoria do capital humano, é a existência de inúmeros trabalhos de cunho científico que buscam averiguar através de um paradigma econométrico as diversas variáveis que envolvem o processo escolar, dentre estes:

Busca-se averiguar quais os principais fatores responsáveis pela repetência, evasão, atraso e fraco rendimento, através de uma matriz de variáveis relacionadas com as características da família (educação dos pais, *status* ocupacional, renda etc.), características do meio ambiente, características do aluno, características da escola etc [...] O rendimento escolar, a permanência ou não ao longo da trajetória escolar são tidos como função de um conjunto de fatores. As análises multivariadas, com elaborada sofisticação estatística, chegam sempre a mesma conclusão (quase metafísica) – o fator socioeconômico é que tem o peso maior na “determinação” das diferenças encontradas; em seguida, os fatores ligados a educação dos pais etc. (FRIGOTTO, 2010, p. 60-61).

As análises que isolam os múltiplos fatores sociais, econômicos entre outros não articulam a dimensão política e técnica, que deveriam engendrar o saber social, historicamente elaborado, sistematizado e acumulado para buscar articular os interesses de classe, a um projeto que propõe a transformação social e não se restringir somente à educação como sendo a “salvadora da pátria”, isolada dos diversos vieses que produzem e reproduzem a realidade social. A teoria do capital humano busca:

De fato, aquilo que na origem da teoria aparece como sendo um dos *fatores* determinantes do crescimento econômico, dos diferenciais de renda, ou de salários, nos seus desdobramentos metaforseia-se em determinado. Ou seja, o capital humano resultante do investimento em educação, apresentado na origem da teoria como um dos *fatores* fundamentais do crescimento econômico, do diferencial de renda e salários, passa a ser determinado pelo *fator econômico*, pelo diferencial de renda e pelo nível salarial. De fato, o que Coleman e dezenas de trabalhos – a partir de seu relatório – vão tentar mostrar é que a variação da educabilidade, do rendimento escolar, do acesso e da permanência na escola etc., tem no *fator socioeconômico* sua explicação fundamental. (FRIGOTTO, 2010, p. 241).

A política de assistência estudantil está inserida na política pública de Educação, e trata-se de uma política focalizada dentro da política universal educacional, sendo elencada na Constituição Federal de 1988 como direito social. As ações do PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil) pautam-se em ações universais e focalizadas, visa promover o acesso, êxito e conclusão do curso do aluno matriculado nos cursos. Todavia, constitui-se um grande desafio para o PNAES superar a dicotomia de política focalizada e universal, tornando-se política universal como é entendida a política educacional no seu contexto macro.

No Brasil, historicamente, observa-se que os jovens não ingressam no ensino superior, por não conseguirem finalizar o ensino básico. As dificuldades são de êxito e conclusão, devido às manifestações da questão social/situações de pobreza que permeiam seus cotidianos. A universalização do acesso à educação desencontram-se com a tendência de

restrição e redução de direitos na sociedade capitalista devido à crise fiscal do Estado, direitos conquistados com lutas entre outros, são expropriados. (BEHRING e BOSCHETTI, 2007).

A Assistência Social no âmbito universitário é traduzida como Assistência Estudantil e seus mecanismos e configurações são discutidos sobre o ponto de vista do direito a educação e do direito a Assistência Social. Nesse sentido a Política de Assistência Estudantil envolve tanto a discussão sobre a democratização do ensino superior, quanto à permanência do estudante na Universidade (NASCIMENTO, 2010, p.1)

Porém, Kowalski (2012) discorda dessa assertiva e afirma que em momento algum a política de assistência estudantil pode ser confundida com a política de assistência social, afirmando que o:

entendimento da assistência social como sinônimo de política de assistência estudantil é um equívoco, pois, concebê-la dessa forma significa rebaixar a política de educação a uma “política de pobre para pobre” que se afirma por meio da bolsificação num processo de “alívio da pobreza”. Nisso ainda há um processo de depreciação do próprio direito à educação, que se configura como uma política universal (declarada como Direitos Humanos) a ser usufruída por todos os estudantes, independente de sua condição social (p. 149).

O PNAES deve articula-se ao ensino, pesquisa e extensão, transformando-se em práxis acadêmica e direito social, buscando superar o caráter assistencialista das políticas sociais. O foco de discussão em torno da União Nacional dos Estudantes em 2013:

Parte do Princípio que as Políticas de Assistência Estudantil devem ser vistas como um direito social e como a garantia política de cidadania e dignidade humana. Para tanto deve estar inserida na práxis acadêmica com ações articuladas com o ensino, pesquisa e extensão (UNE, 2013, P. s/n).

Os profissionais que compõe a equipe técnica executora da política de assistência estudantil no âmbito das universidades federais são elencados pelo PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil). Aprovado pela ANDIFES em 2007, alerta que “faz-se premente a autorização de vagas para realização de concursos públicos de servidores técnico-administrativos, a exemplo de assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, dentre outros, atendendo as especificidades de cada região e instituição. (PNAES, 2007, p.17)”.

Angelim (2010), ressalta que a precarização das condições de trabalho das equipes técnicas responsáveis pela implementação da política, as faltas de concurso público e dos meios materiais para consecução vão de encontro à ideia que “para pobres deve-se implementar políticas pobres”, isto é, políticas públicas sem as condições humanas e materiais adequadas e sem o devido planejamento, acompanhamento, avaliação e participação.

Partindo desse pressuposto Behring (2009, p. 175), assegura que a política social “é o *patinho feio* da estratégia keynesiana, que atende às necessidades do capital e do trabalho,

configurando-se, já que para muitos se trata de uma questão de sobrevivência, como um terreno importante da luta de classes em defesa de condições dignas de existência”. Na verdade, o que se ver é a existência mínima de profissionais essenciais para a execução da assistência estudantil. O Estado neoliberal concebe o mínimo para o sistema capitalista não sucumbir.

É essencial ainda salientar a aprovação e a publicação da Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece que 50% das vagas nas universidades federais e dos cursos técnicos e superiores dos Institutos Federais. No caso do ingresso no ensino superior, as vagas deverão ser ocupadas por estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. No ensino técnico, as vagas deverão ser ocupadas por pessoas que cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Dessa reserva de vagas inicial, o percentual de 50% das oportunidades será disponibilizado a alunos com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* (BRASIL, 2012). Tal demanda é proveniente do ensino público e é considerada prioritária para ser beneficiada pela assistência estudantil, conforme propõe o PNAES. Isso reforça a necessidade de intensificação das ações e aumentos do orçamento financeiro destinado à assistência estudantil.

De acordo com Kowalski (2012), mesmo o PNAES sendo um programa em âmbito nacional/federal, cada IFES – Universidade ou Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem autonomia para utilizar seus recursos disponibilizados, conforme suas demandas, particularidades locais e especificidades regionais, desde que tenha como finalidade garantir assistência ao estudante. O Programa propaga que o foco é contribuir de forma eficaz para que haja melhoria no desempenho acadêmico dos alunos, preferencialmente, os de baixa renda, para evitar e/ou diminuir consideravelmente os índices de retenção e evasão, buscando garantir o êxito. O Governo Federal busca viabilizar tal política, tendo em vista a evasão e retenção que gera um alto custo para os cofres públicos e para a instituição como um todo.

A assistência estudantil é uma modalidade de política social que tendo sua existência no seio do capitalismo possui natureza contraditória, porque “pode assumir tanto um caráter de espaço de concretização de direitos, quanto ser funcional à acumulação do capital e à manutenção do *status* vigente” (BERING e BOSCHETTI, 2008, p. 195). É importante pontuar que a assistência estudantil possui grande diferença no que se refere às modalidades de bolsas acadêmicas tais como: bolsa de iniciação científica, bolsa extensão, bolsa de iniciação à docência e bolsa de monitoria.

2.4 – O PNAES na Universidade Federal de Rondônia/UNIR:

2.4.1 – Breve histórico:

Em se tratando de assistência estudantil proporcionada aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UNIR, realizando pesquisa em documentos oficiais no link *online* do CONSAD (Conselho de Administração) dessa instituição, encontrou-se como primeira legislação inerente ao tema a resolução 032/CONSAD de 16 de fevereiro de 2005 que estabelece a política de assuntos estudantis na UNIR, a mesma define em seu artigo 3º os seguintes objetivos:

I) Promover o acesso e a permanência, na perspectiva da Inclusão Social e democratização do Ensino Superior; II) assegurar aos estudantes igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas; III) contribuir para a qualidade de vida dos estudantes, buscando melhorar as condições econômicas, sociais, políticas, familiares, culturais, físicas e psicológicas; IV) contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, buscando minimizar a reprovação e evasão escolar; V) reduzir os efeitos das desigualdades sócio-econômicas e culturais; VI) promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, científico e tecnológico (CONSAD/RESOLUÇÃO, 32/UNIR, 2005, p. 1-2).

Essa resolução em seu artigo 4º estabeleceu que a política de assuntos estudantis seria composta pelos seguintes programas: “I) Programa de Alimentação; II) Programa de Moradia; III) Programa de Saúde Física; IV) Programa de Saúde Mental; V) Programa de Esporte, Recreação e Lazer; VI) Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes de Baixa Condição Socioeconômica; VII) Programa de Incentivo à cidadania VIII) Programa de Bolsa Acadêmicas”. (CONSAD/RESOLUÇÃO 032/UNIR, 2005, p.2).

Nesta resolução, percebeu-se que os programas de auxílio alimentação e programa de bolsas acadêmicas eram destinados exclusivamente aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que a resolução define como alunos de “baixa renda”. O programa bolsa acadêmicas se destinava a “bolsa trabalho”, apoio financeiro para participação em eventos, bolsa transporte e reprodução de material didático (xérox). Segundo essa mesma resolução, a PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação) seria a responsável, pelo planejamento e execução da Política de assuntos estudantis.

A resolução garantia ainda em seu artigo 15º que:

O CONSAD estabelecerá rubricas e dotações orçamentárias necessárias para criação ou manutenção destes programas. § Os recursos advindos de: I) aluguéis de fotocopiadoras deverão ser alocados única e exclusivamente para os programas estabelecidos nesta resolução; II) aluguel de cantinas terceirizadas da UNIR deverão

ser alocados única e exclusivamente para os programas estabelecidos nesta resolução. §A dotação orçamentaria que trata o caput deste artigo, não poderá ser inferior a 20% dos recursos próprios, gerados pelos diferentes órgãos da unidade, ou seja, pelas diferentes UGRS. Sendo que a PROGRAD deverá contribuir para tal fundo com uma taxa diferenciada, ou seja; nunca inferior a 40% de seus recursos próprios, por ser o órgão responsável pela implementação de tal política. (CONSAD/RESOLUÇÃO 032/UNIR, 2005, p.5-6).

Após a resolução 032/2005, encontramos as resoluções 067/CONSAD de 22 de agosto de 2008 e a resolução 069/CONSAD de 20 de outubro de 2008, sendo que a primeira revoga a resolução 032/2005 e estabelece a política de assuntos estudantis da UNIR e a segunda disciplina o programa de bolsas acadêmicas como instrumento de assuntos estudantis na UNIR.

A resolução 067/2008, em suma, não altera significativamente em sua essência o que já era ressaltada pela resolução anterior. A única mudança significativa é que o responsável pelo planejamento e execução da política passa da PROGRAD para a PROCEA (Pró-reitoria cultura, extensão e assuntos estudantis).

Já a resolução 069/2008 em sua essência estabelece as diretrizes e normas básicas para o funcionamento do programa de bolsas acadêmicas, dentre os objetivos desta resolução no artigo 3º, inciso II ressalva que a universidade deverá “propiciar condições institucionais para o desenvolvimento de programas e/ou projetos de ensino, pesquisa, cultura e extensão” (CONSAD/RESOLUÇÃO 069/UNIR, 2008, p.1).

Posterior à regulamentação de 2008, foi diagnosticado nova regulamentação, através da resolução 105/CONSAD de 27 de março de 2013 que regulamenta o programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Rondônia. Esta resolução estabelece no artigo 2º os objetivos do programa de assistência estudantil, como sendo os seguintes:

- I) Possibilitar aos discentes vinculados aos cursos de graduação presencial da UNIR que estejam em vulnerabilidade econômica e social, a permanência na educação superior e o desenvolvimento de seus estudos.
- II) Atuar de forma preventiva, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras e/ou déficit de aprendizagem a estudantes com transtornos globais do desenvolvimento; e
- III) Fomentar a extensão e cultura, em articulação com as práticas acadêmicas de ensino e pesquisa, visando à interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade, por meio de processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico. (CONSAD/ RESOLUÇÃO 105/UNIR, 2013 p. 1-2).

Esta regulamentação no artigo 10º institui “as seguintes modalidades de assistência estudantil: auxílio alimentação, II) auxílio creche; III) auxílio moradia; IV) auxílio transporte; V) auxílio permanência, VI) bolsa monitoria especial” (CONSAD/ RESOLUÇÃO 105/UNIR, 2013, p. 3).

De acordo com o mesmo artigo 10, §1º, “a bolsa monitoria especial, nos termos do decreto 7.234/2010 destinar-se-á à viabilização da aprendizagem a estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, mediante um bolsista monitor” (CONSAD/RESOLUÇÃO 105/UNIR, 2013, p. 3). O auxílio transporte e alimentação destinados aos estudantes dos *campi* localizados no interior do Estado são definidos nessa resolução como valores conjugados e não de forma separada.

A resolução 115/CONSAD de 20 de dezembro de 2013 regulamenta e institui o programa de assistência estudantil indígena na UNIR, e o destina aos alunos de graduação dos cursos de licenciatura básica intercultural do *campus* Ji-Paraná.

O programa de acordo com a resolução tem como objetivos:

- I) Possibilitar aos discentes indígenas vinculados a graduação presencial Curso de Licenciatura em Educação Básica e Intercultural – *Campus* de Ji-Paraná, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, concessão de auxílios com vistas a permanência na educação superior e ao desenvolvimento dos seus estudos, tendo como pressuposto básico a igualdade de oportunidades para assegurar o sucesso acadêmico nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura;
- II) Atuar de forma preventiva nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras; e
- III) Fomentar a extensão, em articulação com as práticas acadêmicas de ensino e pesquisa, visando à interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade, por meio de processo interdisciplinar, educativo, cultural e científico. (CONSAD/RESOLUÇÃO 115/UNIR, 2013 p. 1-2).

O Programa de Assistência Estudantil Indígena, conforme a resolução supracitada, visa garantir auxílios financeiros a todos os estudantes de graduação devidamente matriculados no curso de licenciatura básica intercultural do *campus* Ji-Paraná, considerando suas condições específicas de vulnerabilidade econômica, desde que residam em território indígena, possuam renda per capita de até um salário mínimo e meio e sejam provenientes da educação básica em escola pública. De acordo com essa resolução o programa se materializa por meio do auxílio permanência indígena que envolve as modalidades de: “I. auxílio moradia; II. auxílio alimentação; III. auxílio transporte, IV. auxílio apoio pedagógico; e V. auxílio inclusão digital” (CONSAD/RESOLUÇÃO 115/UNIR, 2013, p.3).

Essa legislação garante em seu anexo I que os valores do auxílio permanência indígena serão: “auxílio moradia R\$150,00, auxílio alimentação R\$100,00, auxílio transporte R\$100,00, auxílio apoio pedagógico R\$ 100,00, auxílio inclusão digital R\$50,00” (CONSAD/RESOLUÇÃO 115/UNIR, 2013, p.7). Dessa forma, o estudante recebe a cada cinco meses R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos e cinquenta reais) haja vista que o curso ocorre de forma modular, geralmente duas vezes por ano em período de trinta dias ou mais,

ou melhor, sem quantitativo de dias e vezes estabelecidos por ano. O objetivo do auxílio é arcar com as despesas de transporte, moradia, alimentação, materiais e etc. durante o período que se desloca das aldeias para permanecer em Ji-Paraná, em atividades acadêmicas.

Por fim, até o presente momento a última regulamentação emitida pelo Conselho Superior de Administração foi à resolução nº 119/CONSAD de 03 de abril de 2014 que altera a resolução 105/CONSAD/2013. A nova legislação altera apenas em alguns pontos a resolução 105/2013, dentre eles, as modalidades de ações de assistência estudantil que segundo o artigo 10º passa a ser: “I - Auxílio alimentação; II- Auxílio Creche; III – Auxílio Moradia; IV - Auxílio Alimentação; V – Auxílio Permanência; VI– Bolsa Monitoria Especial; VII – Bolsa de Extensão – ação afirmativa; VIII – Bolsa de Cultura – ação afirmativa, IX – Bolsa de Esporte e Lazer – ação afirmativa; Bolsa de Apoio a Acessibilidade e Inclusão. (CONSAD/RESOLUÇÃO 105/UNIR, 2013, p. 4).

As bolsas dos incisos VII ao X são destinadas aos estudantes em situação socioeconômica vulnerável que desenvolvam ou participem de atividades sobre orientação nos âmbitos de extensão, de culturas, de artes, de esporte e lazer e de acessibilidade e inclusão. A seleção dessas modalidades de bolsas também é realizada via edital próprio, sendo que o valor das bolsas mensal é o teto estabelecido pelas agências oficiais de fomento à pesquisa.

2.4.2– O PNAES no campus Ji-Paraná

A assistência estudantil na Universidade Federal de Rondônia existe desde o ano de 2005, sendo destinada, inicialmente, apenas aos alunos do *campus* da capital. Nos *campi* do interior do estado, nenhuma ação era efetivada. Nesse caso, a AE era responsabilidade da PROGRAD,

porém “em 2007 a PROCEA foi criada, pois era necessário uma Pró reitoria que tivesse como ênfase os assuntos estudantis, a cultura e a extensão, pois a extensão era executada de forma secundária na Pró reitoria de pesquisa, bem como os assuntos estudantis na PROGRAD, que até esse momento só existia 16 benefícios em forma de vales transporte para os estudantes”. (Sic-Gestor 2).

A partir disso buscou-se:

garantir orçamento dos alugueis das cantinas e salas de xerox dos *campi* para assistência estudantil, porém existia bastante dificuldade de executar isso, pois nos *campi* do interior isso acontecia de forma informal, pois as empresas não tinham todos os documentos necessários que envolvem o processo licitatório, portanto se tornava impossível garantir o orçamento (Sic-Gestor 2).

Sendo assim,

o grande avanço foi a partir do REUNI, a aprovação do PNAES, que se iniciou com a aprovação da portaria 039/2007 do MEC criando o PNAES e posteriormente do próprio PNAES como política pública que garantia o orçamento para essa pauta, mesmo assim no primeiro ano houve grande dificuldade na execução que acabou se restringindo a Porto Velho que foi avançando por etapas distintas, em Porto Velho era possível executar, pois tinha como realizar a compra direta de transporte e alimentação de pessoa jurídica licitada e entregar aos alunos em forma de vales transporte e posteriormente em forma de cartão e alimentação era entregue aos alunos em forma de fichinhas assinadas (Sic-Gestor 2).

Nos *campis* do interior do Estado

havia grande cobrança por parte dos gestores, devido há existência de alunos em situação socioeconômica vulnerável, porém existiam todas as dificuldades de não ter como comprar vales transporte para alunos que vai de outras cidades para as cidades sede dos *campus*, bem como as cantinas as empresas de ônibus (são vários ônibus que vem dos municípios da região de Ji-Paraná que traz estudantes para UNIR, ULBRA etc.) não tinha como concorrer às licitações, portanto juntamos todos esses argumentos e fomos ao MEC, solicitando que fosse liberado o depósito em conta do aluno, foi quando o MEC autorizou essa ação (Sic-Gestor 2).

Foi a partir de 2009, que os *campi* do interior, dentre eles o de Ji-Paraná, iniciaram suas ações de assistência estudantil. As ações foram iniciadas com a concessão de auxílio transporte e alimentação de forma conjugada, conforme pontuava a legislação institucional. Em 2010, as concessões de bolsas permanência e posteriormente de auxílio moradia e creche.

Em 2013, homologou-se a regulamentação do auxílio indígena e iniciou-se sua execução no *campus*, “o indígena em Rondônia mora na terra, se está na cidade, está estudando ou fazendo alguma coisa, mas logo ele retorna. Por isso, indígena não tem como contemplar um, precisa contemplar todos, pois todos têm o perfil conforme regulamenta o PNAES” (SIC- gestor 2).

No que se refere à sistematização de documentos dos programas de assistência estudantil, tais como os editais, as folhas de pagamento e de planejamento, estão, todos, centralizados na reitoria em Porto Velho, especificamente no DAE/ PROCEA. No *campus* não possui nenhum registro sobre o assunto. Os editais geralmente são abertos anualmente para seleção e para análise das solicitações, é criada uma comissão no *campus* em forma de portaria que geralmente é formada por docentes que analisam os requerimentos e documentos e fazem a seleção. Após isso, todos os formulários e documentos entregues pelos alunos a comissão local são enviado para o DAE. Sendo assim, a AE no *campus* fica restrita ao processo de concessão de bolsas.

3- PERCURSO DA PESQUISA:

3.1 - Problema de pesquisa/questões norteadoras:

Considerando a gritante desigualdade social⁹ que se reproduz na sociedade brasileira e consequentemente entre a categoria dos discentes das universidades públicas brasileiras, faz-se necessário o levantamento de informações sistematizadas sobre o programa nacional de assistência estudantil PNAES na UNIR, no *campus* Ji-Paraná, verificando sua contribuição para o processo de permanência e conclusão dos cursos dos estudantes de graduação envolvidos.

Os principais questionamentos dessa pesquisa são: a) como ocorre a operacionalização da AE na UNIR, *campus* Ji-Paraná?; b) a AE contribui na permanência e conclusão dos cursos dos estudantes de graduação?; c) Quais são seus avanços, limites e desafios?

Considerando que os ordenamentos jurídicos brasileiros garantem aos estudantes de graduação a “igualdade para o acesso e a permanência na escola”, bem como a educação de “qualidade” garantida pelos princípios e finalidades da LDB artigo 3º e na Constituição Federal artigo 206, tal pesquisa assume caráter primordial para demonstrar a realidade envolvendo tal temática na o interior da Amazônia Rondoniense.

3.2 – Objetivos da pesquisa:

3.2.1 – Objetivo geral:

Demonstrar como ocorre a materialização do Programa de Assistência Estudantil (PNAES) na UNIR *campus* Ji-Paraná, analisando em que medida esse contribui para a permanência e conclusão dos cursos superiores dos graduandos envolvidos.

3.2.2 – Objetivos específicos:

- Identificar as ações do PNAES na UNIR do *campus* Ji-Paraná;
- Descrever o perfil socioeconômico dos acadêmicos beneficiários do programa de assistência estudantil na UNIR/ Ji-Paraná;

⁹ Iamamoto (2008) pontua que “a questão social condensa o conjunto das desigualdades e lutas sociais, alcançando a plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche” (p. 156). “Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se provada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO: 2003, p. 27).

- Caracterizar a compreensão dos estudantes e servidores da UNIR em Ji-Paraná acerca da importância do programa de assistência estudantil para permanência e conclusão dos cursos dos estudantes de graduação.

3.3 – Coleta e análise dos dados:

Para obtenção dos dados da pesquisa, seguiu-se as recomendações ética vigentes, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) da UNIR com o protocolo número: 37652214.1.0000.5300.

Visando atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas pesquisas bibliográficas de cunho documental (a exemplo das legislações internas da UNIR), bem como o acesso ao banco de dados socioeconômico dos estudantes beneficiários da AE em 2013, coletando-os através do processo de seleção para as bolsas ofertadas pela PROCEA/UNIR. As entrevistas foram realizadas tendo como entrevistados os servidores e discentes do *campus* Ji-Paraná, bem como com gestores e membros da equipe executora da assistência estudantil na PROCEA/UNIR.

Para análise dos dados recorreu-se ao método materialismo histórico-dialético, que de acordo com Frigotto (2001, p. 79), “a dialética para ser materialista e histórica não pode constituir-se numa doutrina ou numa espécie de suma teológica. Não se pode constituir em uma camisa de força fundada sob categorias gerais não historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico do singular e do plural” Kosik (1976, p. 41-42) pontua que:

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo e dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático dos fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade, e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

Trabalhos que buscam a fundamentação no materialismo histórico dialético, necessariamente não precisam ser categorizados como pesquisa de cunho quantitativa, qualitativa ou ambas. Pois, segundo Martins (2006, p.2), isso se trata de uma ruptura entre materialismo histórico e materialismo dialético. Assim, “defendemos que o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus

métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: o materialismo histórico dialético”.

As categorias de análise “Totalidade”, “Contradição” “Práxis” e “Luta de Classes” na perspectiva marxista, escolhidas pela autora são as que mais se aproximam do objeto de estudo com vistas a garantir uma análise que possa demonstrar a essência do fenômeno, tentando romper com a lógica do idealismo que se preocupa apenas com o mundo da aparência do objeto estudado.

De acordo com Martins (2006, p. 11), em “sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento) em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evoluções, enfim a sua totalidade histórico-social”.

Nessa perspectiva, a *totalidade* tem como premissa distinguir a dialética da metafísica e deve ser entendida como o todo em sua realidade concreta que possui estrutura própria e que está em constante desenvolvimento. Portanto, a totalidade dialética não pode ser confundida com a holística ou orgânica que supõe o todo antes das partes realizando – o através de um processo místico em que o todo já está consolidado, dessa forma a totalidade como categoria do materialismo histórico dialético:

significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano significado em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 1976, p.52).

Dessa forma, a totalidade nesse trabalho é entendida na compreensão do todo a partir do estudo e interligação da conjuntura atual que tem como cenário a gestão da força de trabalho baseada na produção flexível, situação dos países coloniais e semicoloniais diante do imperialismo, neoliberalismo e as diretrizes do banco mundial e demais organismos multilaterais e as políticas macro do Estado burguês. Averiguando essa totalidade é possível perceber como ela está presente na pertinência à assistência estudantil, através do PNAES no Brasil e especificamente na UNIR.

A categoria da *contradição* é a lei fundamental da dialética materialista, pois se trata da lei das contradições do fenômeno, ou melhor, da lei da unidade dos contrários, que permite analisar os diversos fenômenos, as contradições que os envolvem e, a partir disso, visualizar os métodos próprios para solução das contradições. Segundo Mao Tsé-Tung (2009, p.41), “A contradição é universal, absoluta; existe em todos os processos de desenvolvimento dos

fenômenos, penetrando cada processo, desde o começo, ao fim”. Dessa forma, a contradição se manifesta em caráter de universalidade e particularidade nas diferentes formas de regime, seja capitalista, feudal etc. Ainda segundo Mao Tsé-Tung (2009, p, 55):

A contradição, no regime capitalista, entre o caráter social da produção e a propriedade privada dos meios de produção é comum a todos os países onde se desenvolve o capitalismo. Para o capitalismo, isso constitui a universalidade da contradição. Todavia, essa contradição do capitalismo apenas pertence a uma etapa histórica determinada do desenvolvimento da sociedade de classes em geral, isso constitui o caráter específico da contradição.

A *práxis* é entendida como a categoria do materialismo histórico e dialético que busca se apropriar do conhecimento inerente à realidade e a partir dele atuar com uma prática na perspectiva transformadora. Mao Tsé-Tung (2008, p.14) ressalva “que o materialismo dialético serve ao proletariado; a outra é o seu caráter prático: sublinha o fato de a teoria depender da prática, de a teoria basear na prática e, por sua vez, servir a prática”. Neste sentido a *práxis*:

[...] é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, não trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade. (VÁZQUEZ, 2002, p. 70).

Por último e não menos expressiva embasamos a importância da categoria *luta de classes* que buscando compreender o significado de classe social, o dicionário de sociologia ressalta que é “um dos conceitos mais importantes no estudo da estratificação, é uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio” (JONHSON, 1997, p. 37). Já a luta de classes é um conceito categorizado por Marx (2008, p.192) que segundo o mesmo esta “provêm do antagonismo entre o proletariado e a burguesia é uma luta de classe contra classe, luta que levada a sua mais alta expressão, é uma total revolução”. Nosella (2013, p.58) ousa afirmar que a luta de classes “é a parteira que os poderá trazer a luz. Sua efetivação plena, entretanto não é certa, nem são conhecidas, a priori, as formas de luta em favor desses ideais socialistas”.

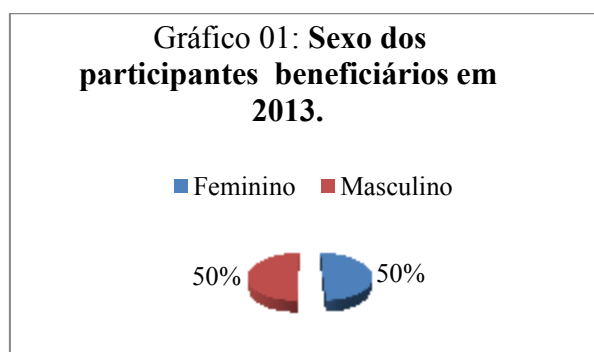
3.4 – Participantes da pesquisa:

No que se refere aos participantes da pesquisa, estão divididos em discentes, servidores do *campus* Ji-Paraná, gestores e membros da equipe executora de assistência estudantil da PROCEA/UNIR.

No primeiro momento foram coletados dados sobre quem foram os beneficiários e os programas que os mesmos estavam inseridos, posteriormente foi verificado a permanência e êxito dos beneficiários em programas de assistência estudantil no *campus* Ji-Paraná 2013. O total de estudantes beneficiados nos diversos programas foi 234, sendo que o *campus* em 2013 teve um total de 1.016 alunos. Dos alunos beneficiários da AE no *campus* 48,1% pertencem ao curso de licenciatura básica intercultural, 19,3% ao curso de pedagogia, 14% bacharelado em física, 8% engenharia ambiental e 2,5% curso de estatística.

Desses alunos, no capítulo IV destinados aos resultados e discussão iremos apresentar os dados socioeconômicos, permanência e conclusão dos cursos de graduação.

No gráfico 1, a seguir é demonstrado o sexo a que pertence os participantes dessa amostra:



Fonte: Base de dados autora, 2015.

Outra modalidade de participantes da pesquisa, foram 28 (vinte e oito) discentes, beneficiários no ano de 2014, ano em que o *campus* teve o total de 992 estudantes. Porém, não foi possível coletar a quantidade total e outros dados dos discentes que foram beneficiários da AE em 2014. Esses participantes da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente, bastando afirmar serem beneficiários da AE. Eles responderam a entrevista semiestruturada que enfatizou a importância da política de assistência estudantil (compreensão de estudantes acerca do PNAES), bem como de outras ações da universidade na garantia de permanência e conclusão dos cursos de graduação dos estudantes envolvidos. Dos 28 entrevistados, 05 (cinco) desses estudantes pertencem ao curso de estatística, 05 (cinco) do curso de engenharia ambiental, 04 (quatro) do curso de física, 05 (cinco) do curso de licenciatura básica intercultural, 05 (cinco) do curso de matemática e 04 (quatro) do curso de pedagogia.

Participaram ainda da pesquisa 06 (seis) servidores do *campus* Ji-Paraná, gestores do programa de assistência estudantil na PROCEA e um servidor membro da equipe executora da política de assistência estudantil lotado na PROCEA/UNIR. Esses participantes

responderam a entrevistas semiestruturadas específicas sobre a política de assistência estudantil na UNIR, bem como a garantia de permanência e conclusão dos cursos dos estudantes de graduação dessa instituição.

3.5 – Caracterização do local da pesquisa:

De acordo com as informações do site da prefeitura¹⁰ municipal de Ji-paraná, a cidade já foi denominada sucessivamente Vila Urupá, Presidente Penna e Vila de Rondônia, pertencia ao município de Porto Velho, até que em 1977 foi emancipada e passou a se chamar-se Ji-Paraná.

O Município de Ji-Paraná, cujo nome significa “Rio Machado”, está localizado na região central do Estado de Rondônia, distante 378 km da capital Porto Velho. Na atualidade é o segundo maior município do Estado com o total de 116.610 (cento e dezesseis mil e seiscentos e dez) habitantes segundo dados IBGE¹¹ (2010), com população estimada para 2014 em 129.242 (cento e vinte e nove mil e duzentos e quarenta e dois) habitantes.

A zona urbana é dividida entre primeiro (norte) distrito e segundo (sul) distrito sendo que a divisão geográfica entre um e outro é demarcada pelo rio machado que atravessa sua área urbana. O município é conhecido pelo slogan “o coração de Rondônia”, por possuir nas confluências entre o Rio Machado e o Rio Urupá, uma ilha com formato de um coração humano.

Figura 01: Rio Machado que passa pela cidade de Ji-Paraná, e marca a divisão entre 1º e 2º distrito da cidade.



FONTE: <https://www.google.com.br/search?q=ji-parana>

10 Disponível em: http://www.ji-parana.ro.gov.br/layout2013/index2.php?ver_pagina=historia, acessado em 30 de maio de 2015 às 15:00h.

¹¹ <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=110012&search=rondonia|ji-parana>, acessado em 27/04/2015 às 14:30h.

Segundo Souza e Hiro, no município de Ji-Paraná está localizada a “Terra Indígena Igarapé Lourdes (TIIL) é território das etnias Arara (*Karo rap*) e Gavião (*Ikolen*), ambas do tronco linguístico tupi e das famílias tupi rama-rama e tupi mondé, respectivamente. Localiza-se na região centro-leste do Estado de Rondônia, a 70 km do município de Ji-paraná”¹²(2014, p.30). As principais fontes econômicas do município são principalmente os setores de pequenas industriais, laticínios e atividades agropecuárias.

Quanto ao *campus* da UNIR em Ji-Paraná, esse é fruto do processo de interiorização da Universidade Federal de Rondônia em 1986, pois até então, a única universidade pública e federal do Estado era localizada apenas na capital.

De acordo com Albuquerque (2014, p.96):

O início do processo de expansão da UNIR ocorreu durante a administração do Reitor, *pró-tempore*, professor Antonino Martins da Silva, que era um dos entusiastas da interiorização da universidade, com sua saída, assume a reitoria o professor Álvaro Lustosa Pires, que sem medir esforços, continua levando para o interior da Amazônia rondoniense o projeto iniciado por seu antecessor.

No processo de interiorização foram criados os *campi* de Guajará-Mirim, Ji-Paraná, e Vilhena. Em 1989 foram criados os *campi* de Rolim de Moura e Cacoal e mais recentemente em 2008 foi criado o *campus* Ariquemes. Segundo Albuquerque (2014, p.95), o “*campus* em Ji-Paraná localizado na região central do estado, distante 378 quilômetros da sede, começou a funcionar com os cursos de ciências com habilitação em Matemática (1988) e Pedagogia em (1989)”.

A resolução 044/1988 do Conselho Diretor da Universidade Federal de Rondônia resolve em seu artigo 1º resolve “aprovar a implantação de novos cursos superiores nos seguintes municípios em 1989: Ji-Paraná – Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em magistério e supervisão escolar”. (UNIR, 1988, p.1-2).

No processo de implantação do *campus* em Ji-Paraná foram realizadas reuniões públicas e acordos entre a UNIR e a prefeitura municipal de Ji-Paraná, no convênio firmado entre as instituições foi definido que:

[...] a Prefeitura cederia o local para instalação dos cursos e consequentemente do *campus*. A ação foi efetivada via Lei Municipal, n. 448, em 18 de setembro de 1992. No entanto, ocorre uma situação inusitada, o terreno foi doado, os prédios que já existiam no local e era patrimônio do Estado, não! Após a doação do terreno, a DCJP procedeu com a negociação dos prédios junto ao Governo do Estado de

¹² SOUZA, Flávia Dinah Rodrigues de, HIGUCHI, Niro. O manejo da copaíba pelas etnias Arara e Gavião na Terra Indígena Igarapé Lourdes, Rondônia, Norte do Brasil. Rev. Ceres, Viçosa, v. 61, n.1, p. 028-034, jan/fev, 2014 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rceres/v61n1/v61n1a04.pdf>, acessado em 14 de agosto de 2015, as 13:00 h.

Rondônia que até a sua resolução as salas de aulas e dependências administrativas ainda não eram patrimônio da UNIR. (ALBUQUERQUE, 2014, p.101).

A regularização do imóvel/terreno aos poucos foi sendo solucionada, apesar de todos os contratempos. Com o passar do tempo novas demandas foram surgindo para o *campus*, apesar de muitas ainda não terem sido sanadas até o momento presente. Para chegar ao atendimento das demandas que o *campus* os faz agora, o processo foi demorado e construído paulatinamente.

Há alguns anos atrás:

Havia no *Campus* de Ji-Paraná apenas cursos de formação de professores. Parte da população da região central de Rondônia reivindicava cursos além das licenciaturas, a ruptura com esta modalidade, deu-se início em 2006, quando a reitoria designou para esta unidade acadêmica o curso de bacharelado em engenharia ambiental. O projeto político pedagógico do curso foi construído pelos docentes do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza (DECEN). O curso foi aprovado pela Resolução nº 113/CONSEA, de 9 de janeiro de 2.006. O primeiro vestibular ocorreu em 3 de dezembro do mesmo ano, oferecendo 40 vagas, com entrada para o primeiro semestre de 2007. (ALBUQUERQUE, 2014, p.117).

Tanto na UNIR como em praticamente todas as Universidades Federais do Brasil, houve o projeto de implantação do REUNI (Programa de Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras), programa implantado pelo Governo Federal que chegou às universidades como uma espécie de “convite” para que a autarquia federal aumentasse a oferta dos cursos de graduação (presencial), que na verdade não se tratava de um mero convite, mas de uma forma disfarçada de “imposição”, pois restavam duas opções: ou a universidade aceitava a proposta (entenda-se imposição), ou ficaria sujeita ao fracasso, já que não teria um aumento de seus recursos orçamentários. No caso da UNIR no *campus* Ji-Paraná, Albuquerque (2014, p. 119-120), salienta que:

A adesão da UNIR ao REUNI, aconteceu em 13 de março de 2008, quando os reitores de 53 IES participaram da Solenidade de Assinatura do Termo de Acordo de Metas do projeto com o MEC[...]No tocante a novos cursos, foram implantados através do REUNI, em Ji-Paraná no ano de 2009 dois cursos. Bacharelado em Estatística. A proposta de criação do curso e consequentemente as atribuições pertinentes à elaboração do projeto político pedagógico teve seu embrião no então Departamento de Matemática (DEMAT), que após agregar esse novo curso, passou a ser denominado Departamento de Matemática e Estatística (DME). [...] Licenciatura em Educação Básica Intercultural teve sua iniciativa a partir do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), com participação de docente do DME. Tem como público alvo, os povos indígenas e oferece quatro habilitações: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural.

A adesão da UNIR ao REUNI tem como um dos fundamentos a “expansão de vagas nos seus cursos e caracteriza-se como uma ação de inclusão social de parcela da população,

que tem no ensino público a única oportunidade para realizar estudos de nível superior”. (UNIR - Projeto REUNI, 2008, p.3).

Com a adesão ao REUNI, e consequentemente sobre a expansão de vagas na UNIR Ji-Paraná, Albuquerque (2014, p. 119-120) ressalva que:

Concernente à expansão de vagas discentes nos quatro cursos existentes em 2008 (Engenharia Ambiental, Física, Matemática e Pedagogia), ano que marca a adesão da UNIR ao REUNI, estes disponibilizam um total 160 vagas por ano, em 2012, chegou-se a 200 vagas anuais entre esses mesmos cursos, significando um aumento de 25%, superando, neste quesito em Ji-Paraná, a meta do projeto que era de 20%. Acerca do aumento de vagas, o projeto deixa claro que: [...] a expansão que desejamos não pode ser confundida com mera ampliação de espaços e de número de vagas, mas sim como condição para que a UNIR possa produzir conhecimento para a região onde está inserida. [...] Concordamos com a justificativa dada por meio do projeto, uma vez que as 40 novas vagas implicaram em oportunidade de acesso ao Ensino Superior para um número maior de pessoas. Entretanto percebemos que não há uma relação direta entre o número de alunos que entra no curso e os concluintes de tal forma que o percentual de 90% como taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais estabelecida como meta a ser alcançada, após o advento do REUNI, mesmo neste curto espaço de tempo (2008-2012), nos leva a inferir que é uma meta difícil a ser atingida.

O REUNI contempla em sua base orçamentaria, questões inerentes à estrutura física, de pessoas, didático-pedagógica, entre outras para manutenção dos cursos implantados ou para os cursos já existentes que aumentaram suas ofertas de vagas.

No caso da UNIR Ji-Paraná, as estruturas físicas e de materiais permanentes são fruto de um processo bastante moroso e até o momento alguns prédios previstos no projeto ainda não foram finalizados. No que se refere “à consolidação dos cursos existentes, o REUNI possibilitou a contratação de novos professores e de técnicos-administrativos, estes últimos estão sendo lotados na secretaria acadêmica, laboratórios e biblioteca” (ALBUQUERQUE, 2014, p.121).

Figura 02: prédio previsto para biblioteca, salas de aula e mini auditório, com recurso do REUNI, previsto para entrega em 2011, mas no momento encontra-se interditado a continuidade da obra devido a problemas na estrutura.



FONTE: arquivos pessoais da autora, 2015.

Portanto:

Há na atualidade 6 cursos na unidade acadêmica da UNIR em Ji-Paraná e estão assim distribuídos: Departamento de Ciências Humanas e Sociais com o curso de Pedagogia; Departamento de Engenharia Ambiental, curso de Engenharia Ambiental; Departamento de Educação Intercultural com o curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural; Departamento de Física, com o curso de Física nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura e o Departamento de Matemática e Estatística, com os cursos de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Estatística. (ALBUQUERQUE: 2014, p.120).

Figura 03, 04, 05 e 06: a primeira imagem é o prédio das atividades do curso de engenharia ambiental, a segunda imagem das atividades dos cursos de estatísticas e intercultural, as duas ultimas imagens são os locais das atividades de matemática, física, pedagogia e bibliotecas.



FONTE: arquivos pessoais da autora, 2015.

No que se refere ao departamento de matemática e estatística, averiguando os referidos projetos pedagógicos dos cursos foi possível levantar que o projeto pedagógico do curso de matemática ressalva que os “profissionais formados no curso de Licenciatura Plena em Matemática estarão aptos a atuar no Ensino Fundamental e Médio. Estarão aptos, também, a construir uma conduta continua de estudos e reflexão de sua prática docente” (PPC/MATEMÁTICA, 2005, p.7). Já o projeto de estatística pontua que:

O curso de Bacharelado em Estatística permitirá uma interdisciplinaridade com todas as demais áreas existentes no *Campus* de Ji-Paraná, pois sua ação integra-se aos estudos da Física, da Engenharia e da Pedagogia, e em diversas áreas do setor produtivo (bancos, IBGE, indústria, comércio, órgãos públicos, etc.). Em outras palavras, sua importância se insere na compreensão de grande volume de informações referentes à Saúde, Meio Ambiente, fenômenos físico-químicos, Controle de qualidade, Educação, dentre outros. (PPC/estatística, 2009, p. 3- 4).

O Departamento de Física ressalva no projeto pedagógico do referido curso de graduação que:

O físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizado em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas suas atividades, a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho (PPC/FÍSICA, 2007, p.5).

Já o departamento de Educação Intercultural, no projeto pedagógico do curso de licenciatura básica e intercultural ressalta que a graduação tem como objetivo geral:

Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas, nas áreas de concentração: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural (PPC/LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2008, p.20).

É importante pontuar que para ingresso no curso de licenciatura básica intercultural é realizado um processo seletivo que se destina a jovens e adultos indígenas que tenham concluído o ensino médio.

No caso do curso de Engenharia ambiental o PPC do curso enfatiza que:

De acordo com o MEC através do Conselho Nacional de Educação, no modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares, o perfil traçado para o profissional egresso do Curso de Engenharia Ambiental contempla uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanista, em atendimento as demandas da sociedade. (UNIR/PPC ENGENHARIA AMBIENTAL: 2009, p.4).

Por último, em se tratando do curso de pedagogia, Silva (2013, p. 63) em seu estudo de mestrado pontua que:

O Projeto Político-Pedagógico, do Curso de Pedagogia, da UNIR, no ano de 2002, se materializa com os seguintes pressupostos: a) sólida formação geral apoiada na compreensão das ciências que se ocupam da educação nos diversos contextos na atualidade; b) concentração de estudos que contemplem as teorias pedagógicas e os conteúdos curriculares da educação básica; e c) diversificação dos estudos relativos aos processos de gestão e avaliação do trabalho pedagógico em diferentes contextos.

O *campus* Ji-Paraná em sua organização administrativa e na execução dos trabalhos “é administrado: em nível deliberativo, pelo CONSEC; em nível executivo, pelo diretor ou diretora do *campus*; por fim em nível de cada curso de formação profissional, de graduação e de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, pelos seus respectivos Departamentos”. (ALBUQUERQUE, 2014, p.110).

Em nível de administração superior, a administração local do *campus* se situa nas devidas Pró-reitorias, conseqüentemente no Reitor/a e nos órgãos máximos de deliberação que estão situados no CONSUN (Conselho Universitário), no CONSAD (Conselho de Administração) e CONSEA (Conselho Acadêmico). A UNIR, sendo uma instituição inserida no seio do capitalismo que tem como marca a contradição, possui diversas limitações e dificuldades no que se refere à democracia em seu significado pleno.

Apesar de ser uma universidade multicampi, a UNIR desde sua criação até a atualidade não tem seus recursos descentralizados. O Governo Federal repassa todos os recursos orçamentários para a administração da universidade que a partir de então faz a divisão com os diversos setores da UNIR. Com isso, não há autonomia financeira dos *Campi*, fazendo com que toda compra passe por licitação que ocorre em Porto Velho, de forma que torna o processo moroso. Nesse sentido, a relação entre o *campus* de Ji-Paraná com a sede na capital, foi e continua sendo de dependência financeira. As decisões eram tomadas, e permanece assim na atualidade, em reuniões do Conselho de Administração e, em última instância no CONSUN, os conselheiros de Ji-Paraná viajam mensalmente quase 800 quilômetros para participarem das reuniões com o intuito de discutir os mais diversos assuntos da UNIR. (ALBUQUERQUE 2014, p.104).

Visando dar maior visibilidade e atender de forma melhor as demandas de ensino superior, bem como de estudos de pós-graduação *lato e stricto sensu* na região central do Estado de Rondônia, existe “na atualidade em tramitação, um processo de discussão para desmembramento deste *campus* e, a partir de então, criar uma nova universidade federal no interior rondoniense” (ALBUQUERQUE 2014, p. 124). É importante salientar que a região possui grande procura e almeja mais cursos ofertados pelo poder público. Ji-Paraná possui diversas instituições de ensino superior, como: CEUJI-ULBRA (Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná), UNIJIPA (Faculdade Panamericana de Ji-Paraná), UNOPAR (Universidade Norte do Paraná) e outras instituições que atende em menor proporção a população dessa região.

Figura 07: Faixa colocada na entrada da UNIR, Campus Ji-Paraná.



FONTE: arquivos pessoais da autora, 2015.

Para este trabalho considerou-se de suma importância caracterizar o histórico do *campus* Ji-Paraná, bem como levar em consideração algumas características da região no qual está inserido. Essa caracterização não é o foco principal dessa discussão, e sim a materialização da política/programa de assistência estudantil-PNAES aos estudantes de graduação da UNIR, *campus* Ji-Paraná, sendo que neste momento nos reportaremos a este assunto demonstrando os resultados da pesquisa em questão.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Neste capítulo apresentamos os dados de acordo com o marco teórico revisado e os objetivos e metodologia propostos na fase de planejamento da pesquisa em questão.

4.1 – Perfil socioeconômico dos alunos beneficiários do programa de assistência estudantil na UNIR, *campus* Ji-Paraná em 2013:

Visando demonstrar os resultados quanto ao objetivo específico do projeto: descrever o perfil socioeconômico dos acadêmicos beneficiários do programa de assistência estudantil na UNIR, *campus* Ji-Paraná, a seguir abordaremos alguns dados socioeconômicos dos beneficiários no ano de 2013 coletado nos arquivos da PROCEA (Pró-reitoria de Cultura Extensão e Assuntos Estudantis).

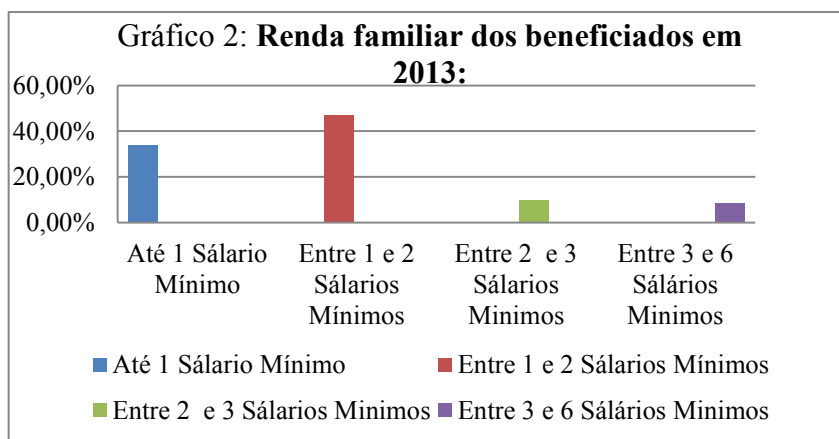
Esses dados foram obtidos a partir do preenchimento pelos próprios alunos para concorrer ao processo de seleção dos auxílios estudantis, a amostragem desses dados se situa em 118 estudantes pertencentes aos cursos de Engenharia Ambiental, Estatística, Física, Matemática e Pedagogia. Não foi possível coletar os dados de 5 estudantes beneficiários, e no caso dos alunos do curso de licenciatura básica intercultural destinado a indígenas, não foi possível fazer a coleta de dados socioeconômicos, pois os mesmos não fazem processo seletivo para assistência estudantil: com a efetivação da matrícula institucional, eles já têm o direito ao auxílio. Segundo o Gestor – 1 “*todos estudiantes indígenas tem o perfil conforme solicita o PNAES*” (Sic).

Observa-se nesta afirmação do gestor 1, a presença da categoria contradição que se apresenta na múltiplas determinações que ocorre na AE da UNIR, na medida que aos alunos indígenas é garantido os auxílios a todos, porém aos alunos em situação socioeconômica vulnerável dos outros cursos passam por processo seletivo para esse acesso, bem como as vagas não alcança a todos. É importante destacar aqui que a intenção dessa análise não é negar o direito dos alunos indígenas que, aliás, é bastante legítimo, mas sim, verificar as situações concretas buscando demonstrar que é necessário que esse direito se torne, universal e garantido.

Na medida em que se analisa a totalidade da política educacional, que propaga o discurso da universalidade. Sendo AE uma política educacional, então por qual motivo, em muitas ações se torna seletista ou até excludente quando não garante a todos alunos em

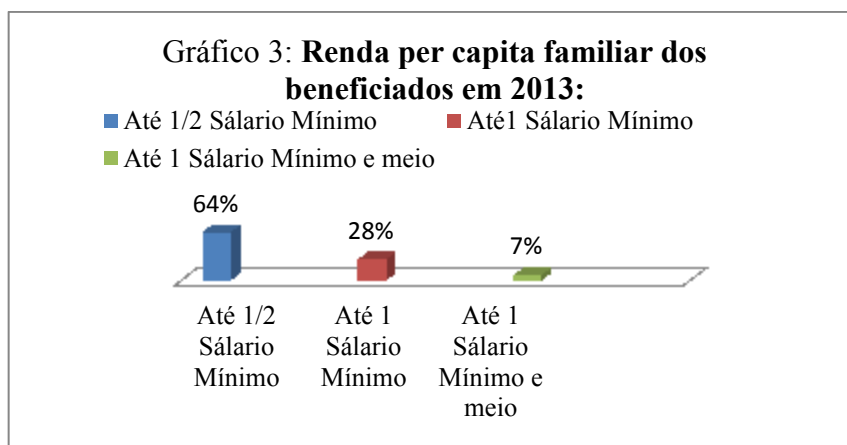
vulnerabilidade a efetivação do direito de obter as condições necessárias para permanecer e concluir o curso de graduação?

Os gráficos abaixo demonstram a renda mensal familiar dos estudantes e a renda per capita, onde foi possível observar que 40 alunos possuem renda familiar de até um salário mínimo, 57 alunos possuem a renda familiar entre um e até dois salários mínimos, 12 discentes possuem a renda entre dois e três salários mínimos e apenas 9 estudantes possuem a renda entre 3 até 6 salários mínimos. No gráfico 2 a renda familiar da maioria dos estudantes se concentra entre um e dois salários mínimos, o que equivale a 81% dos estudantes, os demais estão concentrados em torno de 3 a 6 salários mínimos. Convém pontuar que o valor em salários mínimos foi calculado conforme o salário vigente de 2013 que era o valor de R\$ 678,00.



FONTE: Base de dados Autora, 2015.

No gráfico 3, aborda-se a renda per capita familiar dos estudantes: 75 alunos possuem renda de até meio salário mínimo, 33 entre meio até um salário mínimo e 9 alunos possuem renda entre um e um salário mínimo e meio. Ressaltamos a renda per capita familiar, haja vista que verificar apenas o fator renda familiar é bastante relativo, pois uma família pode possuir renda elevada em valores de salários mínimos, já que quando verificado quantas pessoas sobrevivem dessa renda, pode se tornar menor que outras famílias que possui menor valor, porém menos pessoas dependentes desta.



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Os gráficos 2 e 3 supracitados evidenciaram que estes estudantes de fato pertencem a famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, são pertencentes à classe que vive do trabalho e com menor poder aquisitivo que segundo Marx (1985, p. 261), “apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesmo, a riqueza dos poucos que cresce continuamente, embora há muito tenha parado de trabalhar”. Algumas famílias dessa amostragem não possuíam renda no momento da coleta de dados, outros possuíam apenas renda proveniente do mercado informal ou de programas sociais como o bolsa família. É impossível visualizar os dados dessa amostra e não os articular ao cenário mundial de crise sistêmica do capitalismo, da fila do desemprego que cresce a cada dia mais, e, sobre isso, Forrester (1997, p.9) ressalta que “são milhões de indivíduos excluídos do salariado e que, nesse ritmo continuarão assim durante decênios”.

Não se trata de uma visão fatalista da história, mas tal condição é inerente ao sistema de reprodução do capitalismo, pois:

Um desempregado, hoje não é mais objeto de uma marginalização, provisória, ocasional, que atinge apenas alguns setores: agora ele está às voltas com uma implosão geral, como um fenômeno comparável a tempestade, ciclones e tornados, que não visam ninguém em particular, mas aos quais ninguém pode resistir. Ele é objeto de uma lógica planetária que supõe a supressão daquilo que se chama trabalho; vale dizer, empregos (FORRESTER, 1997, p. 11).

As novas formas da força produtiva geram no trabalhador uma imensa tensão, pois o mesmo precisa lutar cotidianamente para manter-se ou tornar-se mercadoria, haja vista que quando possui um tempo livre não o vê como pertencente ao mundo da liberdade, mas de “preocupação com o que envolve o desemprego estrutural e o subemprego que atingem o coração do capitalismo desenvolvido e de forma mais perversa, porque com frágeis forças de resistência, o terceiro mundo” (FRIGOTTO, 2010, p 65).

Verificando os dados desses gráficos é necessário, mesmo que brevemente, uma discussão inerente à desigualdade social e conseqüentemente ao desemprego crescente do mundo do trabalho. Sobre esse processo de estratificação social, Frigotto (2010) utiliza-se de um certo sarcasmo para retratar a concepção burguesa de conceber e tentar condicionar na maioria das pessoas a forma de percepção da situação deplorável na qual sobrevive parcela significativa da humanidade. De acordo Frigotto (2010, p.73), o discurso burguês se baseia no seguinte: “se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de troca podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, existem aqueles que têm maior capital porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir”.

Essa visão surreal da realidade é fruto do reducionismo que envolve a visão burguesa sobre a formação social, pois a mesma não analisa a base da constituição e produção material do modo de produção, mas verifica fatores isolados envolvendo a política, economia etc. Após isso faz algumas indagações mecânicas sobre o processo de desenvolvimento social. O discurso envolvendo os talentos individuais não é algo inocente, mas é bastante astucioso e dotado de interesses, pois o indivíduo se auto responsabiliza pela derrota pessoal e confia que com seu esforço pessoal conseguirá galgar autos escalões do mercado de trabalho, fazendo com que o sistema de reprodução metabólica do capital seja atingida, pois:

tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Conseqüentemente em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p 27).

O fato é que milhares de pessoas estão impedidas de suprir as necessidades básicas de subsistência, e também que não podemos olhar para esse fato e considerar como “natural” tal como a ideologia neoliberal apregoa. Pessoas morrerem de fome não se trata de “seleção natural da espécie”, mas de vítimas de um sistema especialista em deteriorar a vida humana, onde o que é colocado em evidência é o cidadão consumidor, os demais devem ser descartados.

Mas, para viver, precisa-se antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material, e este é sem dúvida um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, assim

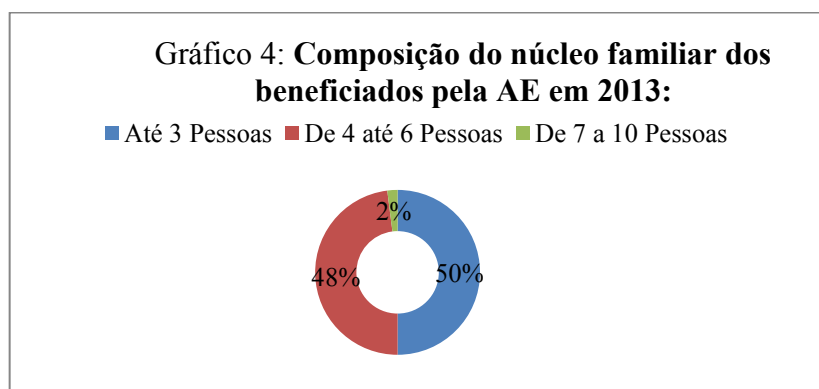
como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora simplesmente para manter o homem vivo. (MARX: 2007, p. 33).

A desigualdade social marca umas das principais contradições do sistema capitalista. Latente na maioria dos países contemporâneos, elas são reproduzidas nos variados espaços sociais, e principalmente na escola pública. A universidade, sendo um espaço pertencente a esse sistema, não se difere da maioria dos outros espaços, e até mesmo reproduz essas desigualdades na mesma intensidade que em qualquer outro espaço.

Fica claro que a escola também é um instrumento de articulação dos interesses da classe dominante, porque, como é possível observar facilmente, passam-se anos e anos e o sistema escolar não apresenta mudanças significativas.

Observamos longos e calorosos debates “reformistas” por boa parte de educadores, mas essa tão sonhada transformação não acontece, pois se falam em melhoria e não em transformação. Isso não ocorre simplesmente porque não é interessante para a burguesia “ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação” (SAVIANI, 2005, p. 254).

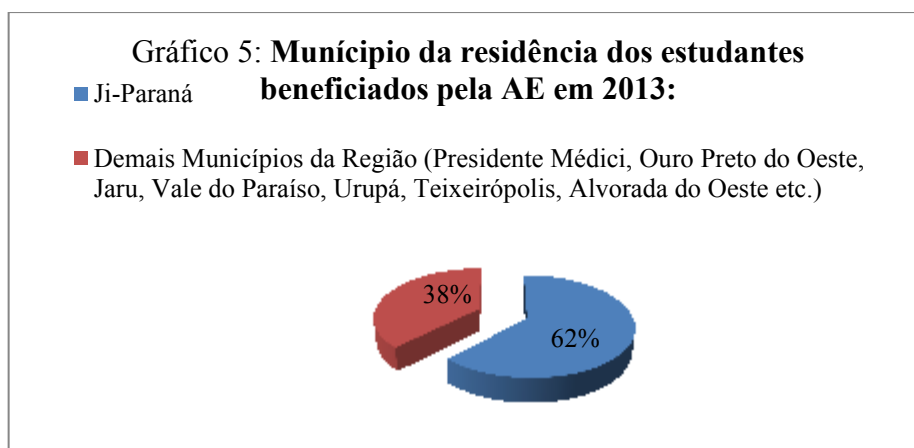
No próximo gráfico 4, é pontuado sobre a quantidade de pessoas que compõe o núcleo familiar dos estudantes, sendo que a maior parte dos núcleos familiares dos estudantes são compostos por até seis pessoas. Superior a esse número somente dois por cento dos estudantes possui maior quantidade de pessoas na família, aqui é considerado família, a concepção do IBGE¹³ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).



FONTE: Base de dados da Autora, 2015.

¹³ Família - conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm> acessado em 10 de maio de 2015, às 08:00 h.

Já o gráfico 5 observa-se que dos alunos beneficiários, 36% residem em área rural e 64% residem em área urbana, sendo que o município de residência da maioria é Ji-Paraná, e os demais são provenientes de municípios circunvizinhos. Durante observação informal, com exceção do curso de licenciatura intercultural que os alunos são provenientes dos limites de norte (Guajará-Mirim) a sul (Vilhena) do Estado, são raros os casos de alunos provenientes de municípios distantes da região circunvizinha de Ji-Paraná, e praticamente, inexistem alunos provenientes de outros Estados.

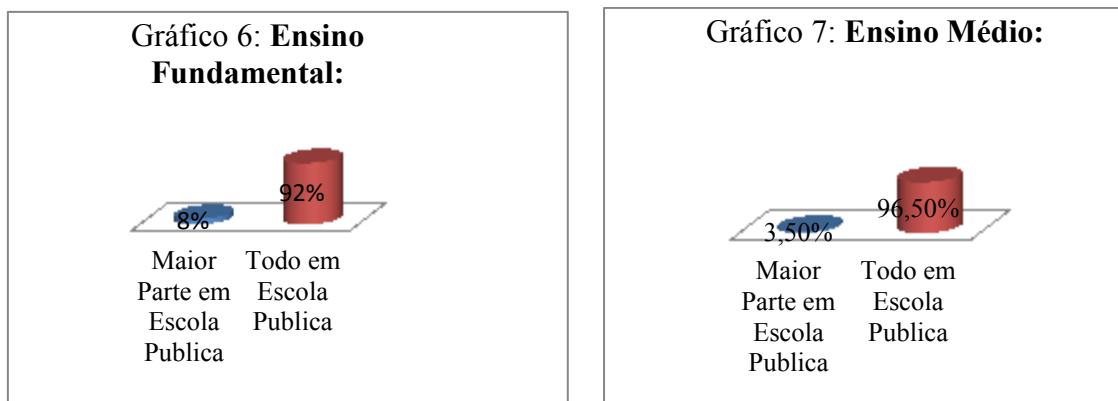


FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Nos dois próximos gráficos é demonstrada a origem escolar dos estudantes, sendo que em sua maioria tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, concluíram em escolas da rede pública o que demonstra conformidade com o estabelecido pelo PNAES. Além disso, coloca em evidência a importância da escola pública para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Apesar de vivenciarmos um modelo de escola de acordo com os moldes burgueses, somos remetidos à luta necessária para uma escola voltada aos interesses da classe trabalhadora, conforme pontua Saviani e Duarte (2012, p.2) é necessário:

[...] a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita as crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva.

Conforme demonstra os gráficos 6 e 7 a seguir, no ensino fundamental, 92% dos estudantes estudaram todo em escola pública, contra 8% que estudaram a maior parte em escola pública e em menor parte em escola privada. No que se refere ao ensino médio, 96,5% cursaram todo em escola pública, enquanto 3,5% estudaram maior parte em escola pública e em menor parte em escola privada.



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Tendo em vista que a amostra em evidência se trata de pessoas e famílias pertencentes à classe trabalhadora em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os gráficos acima não apontam nenhuma surpresa, haja vista que analisando suas condições materiais de subsistência, tais alunos não teriam recursos financeiros para arcar com despesas de escolas particulares, exceto em condição de bolsista. É possível também que dentre essa porcentagem mínima que passou em algum momento por escola particular, possa ter ocorrido em algum momento, certa melhoria das condições socioeconômicas, porém no modelo de flexibilização econômica que vivenciamos logo tal situação foi modificada.

Abordar se estudaram ou não em escolas particulares nesse trabalho é fundamental para a análise da totalidade educacional do Brasil, conforme os sistemas de avaliação de eficiência nessa modalidade, bem como para verificar a particularidade do município de Jiparaná. Essa análise não significa afirmar que todas as escolas particulares possuem melhor qualidade de ensino que as públicas, é notório que possui algumas escolas particulares no Brasil, onde estudam os filhos da elite, que possuem excelentes indicadores educacionais. Porém, isso não se aplica a todas, apesar de a maioria das escolas que se encontram no topo do *ranking* do ENEM pertencerem a rede privada

Se tratando do acesso aos conteúdos clássicos, após o processo que Alves chama de “aviltamento dos conteúdos didáticos” que é a substituição dos materiais e obras clássicas por livros didáticos e compêndios que se tornou traço distintivo da escola pública contemporânea, por influência da escola nova nem os trabalhadores e nem burgueses fogem do seu efeito, muito menos as nações ricas e pobres, com exceção dos “filhos de uma burguesia e de executivos privilegiados que valorizam o refinamento cultural. Para essas crianças, o acesso à educação não se vê cerceado pelo elevado custos de serviços propiciados por um selecionadíssimo grupo de escolas particulares” (ALVES, 2006, p. 170).

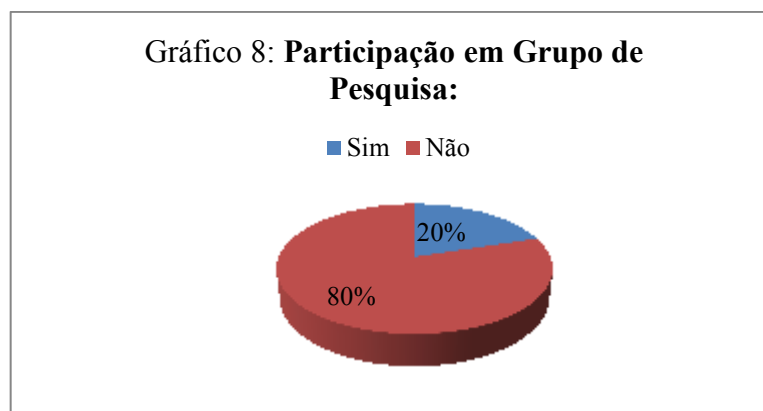
No caso de Ji-Paraná e dos municípios circunvizinhos, não existe nenhuma escola de grande renome em termos de excelentes indicadores escolares no âmbito particular, conforme informações do INEP sobre o ENEM 2013. Tais informações mostram que a região sudeste concentra 77 das 100 escolas que os alunos obtiveram melhor desempenho no ENEM. Em segundo lugar está a região nordeste com 17 escolas. A região centro-oeste com três escolas, sul com duas escolas e norte com apenas uma escola que está localizada em Manaus.

Essas informações evidenciam ainda que em torno de 93 das escolas que alcançam o topo do *ranking* do ENEM pertencem à rede privadas. Algumas regiões/estados do país, que é o caso de Rondônia que não possuem nenhuma escola entre as cem melhores concorrem de forma bastante desigual e excludente ao SISU (Sistema de Seleção Unificada) que objetiva selecionar os alunos para ingresso nas universidades públicas do País. Enfim, “mesmo considerando apenas as redes de ensino estadual e municipal, o sistema educacional público brasileiro apresenta tanto disparidades regionais (com inequívoca vantagem para as regiões mais ricas), quanto desigualdades entre escolas centrais e periféricas” (MACIEL, 2013, p 100).

Atualmente, na cidade de Ji-Paraná, boa parte dos alunos que pertencem às camadas populares com rendimentos médio ou alto frequentam no nível médio, escolas públicas como as escolas “Jovem Vilella” e o “IFRO”. Nas palavras de Maciel (2013), trata-se “escolas públicas centrais”. No que se refere às consideradas de “periferia”, talvez Ji-Paraná ainda não tenha avançado em termos de “escolas privadas”, pois, historicamente, essa região não possui grandes investimentos educacionais direcionada às “elites locais”, sendo preciso que os alunos que pertencem às camadas mais elitistas, direcionem-se para outras localidades para estudarem.

Aparentemente, não existe interesse em investir em educação no município, pois, como já citado, a base de riqueza local está no comércio, na indústria e na pecuária, sendo que boa parte dos investidores locais, empresários dessa área e não do mercado da educação.

No próximo gráfico 8 aponta-se que, dos alunos beneficiários em 2013, que fazem parte da amostra, apenas 23 deles participam ativamente de grupos de pesquisa existente no *campus*, enquanto que o restante (94 alunos) não participam.



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Os dados do gráfico acima evidenciam, por um lado, a fragilidade do PNAES na UNIR de Ji-Paraná, no que se refere a sua proposta de articulação com ensino, pesquisa e extensão, haja vista que apenas 20% dos estudantes envolvidos em 2013 participam de grupo de pesquisa. É possível que essa situação possa ter ligação com o fato de somente o programa bolsa permanência regulamentar que os estudantes devam participar de algum projeto que envolva esse tripé.

Por outro lado, outro fato evidenciado com os dados, é a limitação de número de vagas em projetos referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, acontecimento que corrobora a opinião de estudantes em dados abaixo, quando eles informam acerca da necessidade de ampliação de vagas no PNAES, programas de pesquisa e de extensão, colocada como limitação e desafio da universidade com vistas a garantir a permanência e o êxito dos alunos de graduação.

Nesse sentido, observa-se a contradição incluída nas políticas e programas do MEC e das instituições de fomento à pesquisa, já que o PNAES pontua que o esse deve estar articulado com pesquisa e extensão, porém, o financiamento de projetos de pesquisa e extensão permanece no mesmo patamar, ou até mesmo em decadência, sendo que a minoria dos estudantes consegue essa participação, haja vista o número restrito de vagas disponíveis, não só na condição de bolsista, e até mesmo de voluntário.

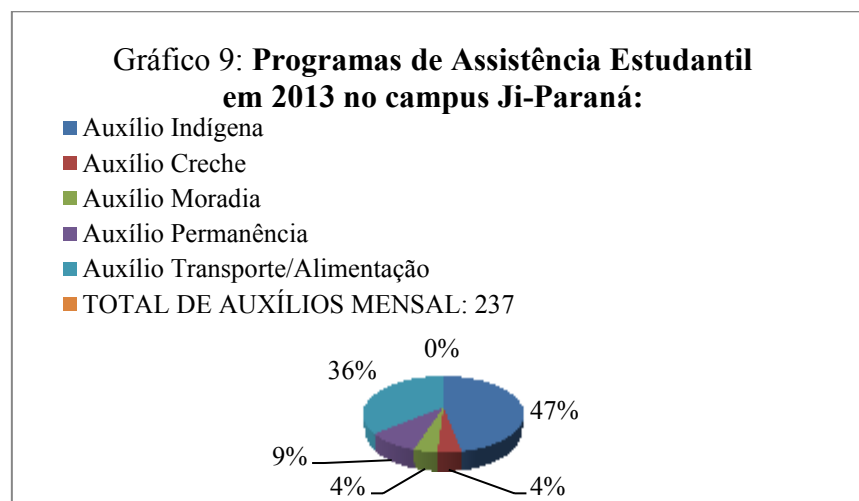
Nesta seção através da apresentação dos dados socioeconômicos dos estudantes envolvidos na AE em 2013, é possível identificar a categoria luta de classes, que se manifesta de alguma forma na desigualdade social existente entre a classe discente, sendo alguns estudantes pertencentes à classe opressora enquanto que outros, os “que necessitam da AE”, pertencentes à classe oprimida.

4.2 – Distribuição do PNAES na UNIR/campus Ji-Paraná

A maioria dos alunos beneficiados com os recursos do PNAES na UNIR, *campus* Ji-Paraná, pertence à graduação de licenciatura básica intercultural destinada à formação de professores indígenas. Segundo as normas do processo seletivo para esse curso, conforme seu projeto pedagógico, somente pessoas comprovadamente de origem indígena podem ingressar no curso. Percebeu-se que todos os alunos desse curso são beneficiários da AE. A universidade criou conforme ressaltado acima a legislação própria para legitimação do auxílio indígena.

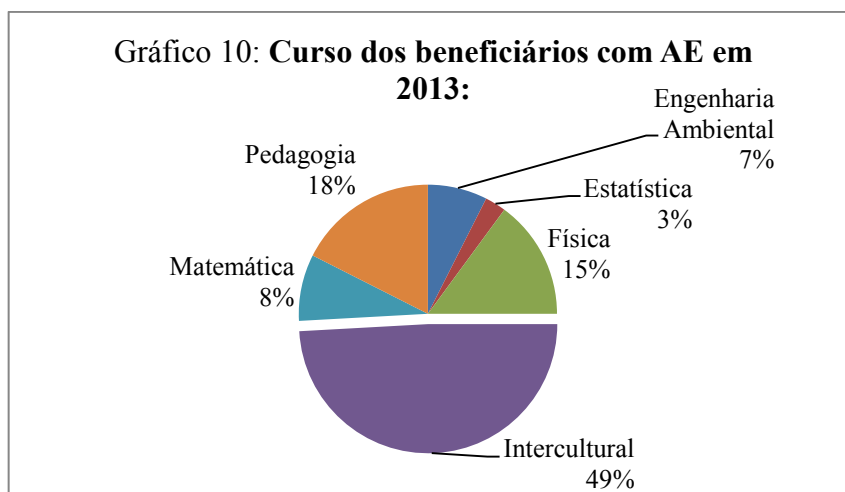
O total geral de auxílios mensal em 2013 foi de 237 (duzentos e trinta e sete), enquanto que o total de alunos beneficiados foi de 234 (duzentos e trinta e quatro), pois se verificou que 03 (três) alunos receberam mais de uma modalidade de auxílio.

Os programas em que os beneficiários estavam inseridos em 2013 são exibidos conforme o gráfico 9 abaixo: na distribuição dos programas de auxílio financeiro, 112 (duzentos e doze) alunos receberam auxílio indígena, 86 (oitenta e seis) transporte/alimentação, 21 (vinte e um) bolsa permanência, 9 (nove) auxílio creche e 9 (nove) auxílio moradia. No que se refere ao auxílio transporte e à alimentação da UNIR para os *campi* do interior ofertam de forma conjugada em valor único.



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

No que se refere ao curso (área do conhecimento) dos alunos beneficiados com AE, em 2013, o gráfico 10 a seguir demonstra que esses alunos estão matriculados em sua porcentagem maior no curso intercultural, em segundo no curso de pedagogia, terceiro física, quarto matemática, quinto engenharia ambiental e por último no curso de estatística:



Fonte: Base de Dados da Autora, 2015.

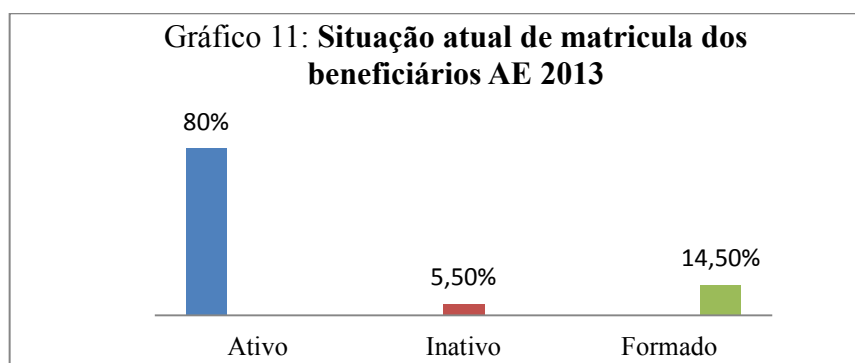
O curso de licenciatura básica intercultural é o que possui maior número de beneficiários nos programas de AE da UNIR Ji-Paraná, no projeto pedagógico do curso a justificativa para sua criação, se pautou nos seguintes termos:

O modelo de Educação não-indígena contribuiu durante quinhentos anos para o processo de dominação dos povos indígenas, trata-se pois, de fazer hoje o caminho inverso garantindo o acesso destes povos ao Ensino Superior, superando relatos como este de um integrante da etnia Umutina “Não temos o apoio de ninguém. Nem da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Queremos mais índios no ensino superior porque buscamos maior participação na sociedade”. Se combinarmos essa fala à dificuldade de implementação da legislação que garante aos povos indígenas o acesso à educação superior percebemos que isso reflete simetricamente o que afirma a integrante da etnia Bakari “sempre discutimos muito, mas não vemos na prática aquilo que conversamos. Muita coisa precisa mudar especialmente o preconceito com que somos vistos”. (UNIR-PPP/LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2008, p. 23).

Durante a observação no período da pesquisa de campo, foi possível visualizar a presença dos estudantes indígenas do referido curso no *campus*. Identificou-se que boa parte dos estudantes se dedicam e esforçam na trajetória do curso, porém é notório também o sentimento de “estrangeiro” que eles transparecem em relação à universidade e aos demais estudantes do *campus*. Mas esse “estrangeirismo” não é nenhuma novidade, se analisarmos a cultura no qual os mesmos estão adaptados e até mesmo o conteúdo escolar que os mesmos tiveram acesso, os hábitos de estudos etc.

4.3 – Permanência, retenção e conclusão dos cursos dos estudantes beneficiários do PNAES no *campus* Ji-Paraná

Nesta seção analisar-se-á o quadro de permanência, retenção e conclusão dos cursos de graduação dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil em 2013. Tais dados foram obtidos pela pesquisadora junto à Secretaria de Registros Acadêmicos (SERCA) da UNIR, *campus* Ji-Paraná em março de 2015. No gráfico 11 registra-se a situação atual de matrícula dos referidos estudantes.



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

No gráfico 11 acima o total de alunos inativos e de matrículas trancadas ou evadidos é 13 (treze), sendo que 05 (cinco) são do curso de pedagogia, 04 (quatro) pertence ao curso de bacharelado em física, 03 (três) de estatística e 01 (um) de matemática. Dos alunos formados/concluïntes o total é 33 (trinta e três), sendo 14 (catorze) pertencentes ao curso de pedagogia, 10 (dez) do curso de física, 6 (seis) do curso de engenharia ambiental, 2 (dois) de matemática e 1 (um) do curso de estatística.

Conforme estudo¹⁴ realizado pelos pró-reitores de graduação, denominados do Grupo de Trabalho sobre Evasão e Retenção, a evasão das universidades federais brasileiras, que compuseram inicialmente a amostragem, apenas cinco universidades no qual os dados demonstram que as instituições nos últimos três anos da pesquisa, a evasão gira em torno de 13%. Essa porcentagem foi alcançada em 2009, já que anos anteriores se encontravam em torno dos 10%. Dessa forma, é possível afirmar no que se refere aos estudantes participantes dessa amostra a evasão está abaixo da média do estudo supracitado, já que está em torno de

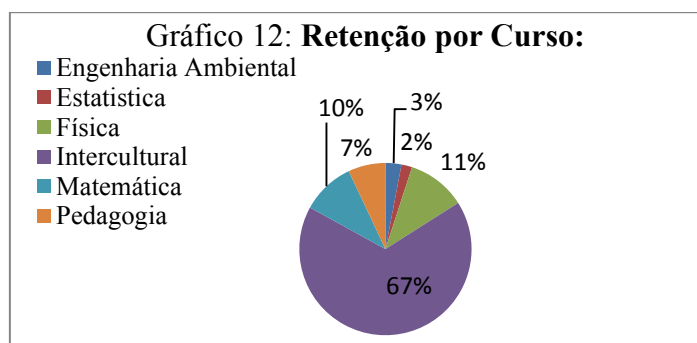
¹⁴ Disponível em <http://site.ufsm.br/noticias/exibir/8800>, acessado em 20 de junho de 2015.

5,5% de inativos, porém nem todos abandonaram o curso, alguns estão apenas com a matrícula trancada.

Dos beneficiários de 2013, 189 se encontram como ativos (matrícula regular), 125 estão com pendência de disciplinas, haja vista que os mesmos encontram-se cursando períodos do curso inferior ao que deveria, analisando o ano/semestre de ingresso na instituição. Nesse trabalho contou-se como alunos retidos alunos considerados com um semestre ou mais de atraso, o *campus* Ji-Paraná passou por uma greve em 2012, porém informou-se que o calendário acadêmico já se encontra regular.

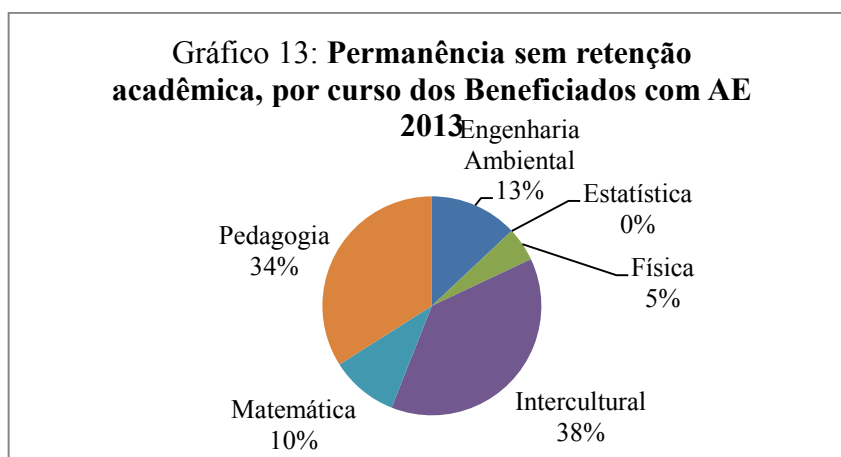
Dessa forma, os dados demonstram que cerca de 94,5% dos estudantes beneficiários da assistência estudantil em 2013 estão permanecendo ou concluindo o curso de graduação. Tendo em vista que os estudantes beneficiados são considerados em situação de vulnerabilidades social, é possível afirmar que os programas de bolsas, incluídas na esfera do programa nacional de assistência estudantil, especificamente na UNIR Ji-Paraná está contribuindo significativamente para permanência e conclusão dos cursos de graduação, já que os “estudios más recientes a nivel internacional sobre el abandono universitario señalan las condiciones económicas como uno de los factores clave en la explicación de la persistência y de la graduación universitaria” (BERLANGA, FIGUERA & PONS-FANALS, 2013, p.2).

A retenção, ou melhor, o “insucesso” acadêmico por curso é demonstrado no gráfico a seguir, sendo que o total de discentes com débito de disciplinas é de 125 e sua maior concentração se encontra no curso de licenciatura intercultural com 78 estudantes retidos do total de 112 beneficiados. Engenharia Ambiental possui 4 estudantes retidos do total de 17 beneficiados, o curso de Estatística possui 2 alunos do total 6 de estudantes beneficiados, o curso de Física apresenta 13 do total de 34 beneficiados, Intercultural 78 do total de 112 beneficiados, já Matemática 11, do total de 19 beneficiados e, por fim, Pedagogia, tendo 8 alunos do total 40 de beneficiados.



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Nessa pesquisa não foi possível identificar quais os motivos que levaram os alunos a estarem em atraso na periodização adequada do curso. Em se tratando de permanência sem retenção acadêmica, o gráfico 13 a seguir demonstra que os estudantes considerados periodizados totalizam 109 de 234 beneficiados em 2013, sendo que 3 pertencem ao curso de Física, 0 de Estatística, 8 de Engenharia Ambiental, 23 de Intercultural, 6 de Matemática e 21 do curso de Pedagogia.



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Analisando os gráficos que versam sobre a retenção e a permanência acadêmica, é possível identificar que os estudantes do curso de Engenharia Ambiental e que participaram da amostra, 75% estão periodizados e os outros 25% possuem retenção de disciplinas.

No curso de Estatística, 65% estão periodizados ou concluíram o curso e 35% estão com retenção ou pendência em alguma disciplina. No curso de Física, 61,5% estão periodizados, enquanto que 39,5% estão com pendência/retenção em disciplinas.

Dos alunos do curso intercultural, cerca de 30% estão periodizados, enquanto que 70% encontram-se retidos (esses se referem à turma que ingressou em 2009, e que ainda não concluíram o curso, pois a turma que ingressou em 2010 no presente momento deveria constar como finalistas do curso, porém na planilha enviada pela SERCA, eles figuram apenas como ativos).

Do curso de matemática, 32% estão periodizados ou concluíram o curso, enquanto que 68% encontram-se retidos. No curso de pedagogia, do total da amostragem, 80% dos estudantes estão periodizados ou concluíram a graduação, enquanto que 20% encontram-se retidos.

Assim é possível identificar que na maioria dos cursos de graduação do *campus* Ji-Paraná, os estudantes beneficiados, conforme a amostra estudada, em sua maioria

permanecem periodizados ou concluindo os cursos. A porcentagem maior de periodização e conclusão se encontra no curso de Pedagogia na área de Ciências Humanas e Engenharia Ambiental na área das Engenharias. Enquanto que os estudantes do curso de Matemática da área de Ciências Exatas e o Intercultural da área de Ciências Humanas em sua maioria estão permanecendo, porém com retenção acadêmica no decorrer do curso, ou seja, eles, em sua maioria, tendem a demorar mais tempo que o convencional para concluir os seus respectivos cursos.

Nos dados apresentados acima sobre a permanência, periodização e a conclusão dos cursos, novamente é possível identificar a categoria luta de classes, que se manifesta na retenção dos alunos, já que a maioria dos alunos envolvidos na AE em 2014 se encontra retidos. Nesse sentido conforme afirmou José Paulo Neto (2002)¹⁵ no áudio do curso o método em Marx, “na universidade a luta de classes se manifesta através da direção social do conhecimento”.

Dessa forma, é possível que o conhecimento produzido na Universidade sirva, em certa medida à burguesia. Analisando sobre outro viés, é possível questionar ainda, por que os alunos de graduação em situação socioeconômica vulnerável se encontram retidos? Por que não conseguem absorver o conhecimento ministrado, obtendo conceito satisfatório nas atividades avaliativas para garantir sua periodização?

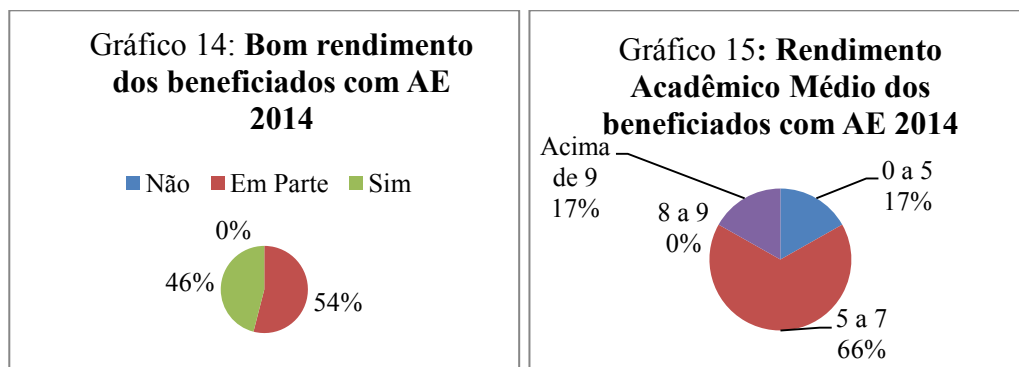
4.4- O PNAES na compreensão da classe discente beneficiária no *campus* Ji-Paraná

A presente seção tem como premissa básica responder ao objetivo da pesquisa que consiste em caracterizar as compreensões dos estudantes e servidores da UNIR, *campus* Ji-Paraná, acerca da importância do programa de assistência estudantil para a permanência e bom rendimento acadêmico.

Para a coleta de dados utilizou-se o formulário de entrevista (conforme anexo). Esse formulário foi trabalhado com vinte e oito estudantes, sendo cinco de Engenharia Ambiental, cinco de Estatística, cinco de Matemática, quatro de Física e quatro de Pedagogia. A maioria optou pelo preenchimento de forma escrita, a escolha dos discentes aconteceu de forma aleatória, conforme os alunos beneficiários de 2014 foram encontrados aceitavam participar voluntariamente da pesquisa que acontecia de maneira semiestruturada.

¹⁵ Vídeo do Curso O Método em Marx na pós-graduação em Serviço Social da UFPE. ministrado pelo Professor José Paulo Netto, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MFz587sxVGg&list=PLDA073072E8011665&index=10>, acessado em 10 de agosto de 2015 às 22:00 h.

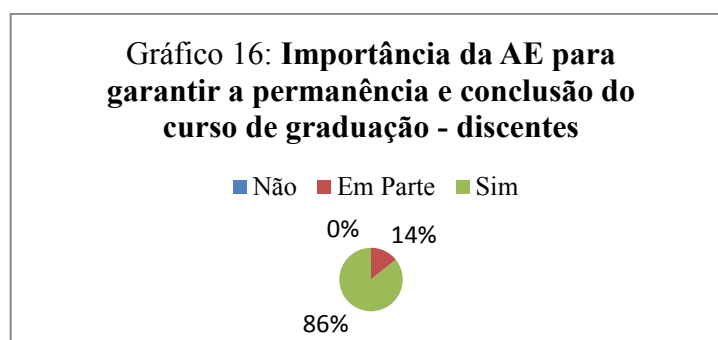
Os gráficos 14 e 15 apontam as concepções dos estudantes sobre seus rendimentos acadêmicos:



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

No que se refere ao bom rendimento dos participantes da amostra é notório que a maioria afirma ter bom rendimento acadêmico em parte, ou sim, nenhum aluno respondeu não, em termos de rendimento médio, a maioria 83% dos estudantes afirmam possuí-lo de 5 a 9. Autores internacionais ressaltam que “la influencia de las variables económicas en las decisiones de persistencia de los estudiantes e indirectamente en los resultados de los mismos” (BERLANGA, FIGUERA & PONS-FANALS, 2013, p.3).

No gráfico 16, os estudantes apontam suas opiniões referente à importância da assistência estudantil (AE) para garantir a permanência e conclusão dos cursos dos estudantes de ensino superior em condição de vulnerabilidade socioeconômica:



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Os dados do gráfico acima evidenciam o reconhecimento por parte da amostra no que se refere à importância da assistência estudantil/PNAES na garantia de permanência e conclusão dos cursos dos estudantes, já que em sua maioria assinalam confirmando que se trata de um programa importante para tais finalidades, outra parte da amostra afirma que o programa é importante em parte, pois reconhecem que essa deve ser implementada junto com

outras medidas pela universidade e nenhum estudante dos beneficiários afirma que tal programa não é importante, ou melhor, não contribui na garantia da permanência e conclusão.

Observa-se que tais ações não são exclusividade do Brasil, autores realizando estudos sobre a universidade de Barcelona afirma que “el modelo de financiación de los estudios y el sistema de becas y ayudas son factores institucionales que deben ser incluidos en un modelo de prevención del abandono” (BERLANGA, FIGUERA & PONS-FANALS: 2013, p.3).

Nessa dimensão do formulário de entrevista semiestruturada, caso o estudante respondesse que a política de assistência estudantil – PNAES em sua opinião é importante para garantir a permanência e conclusão dos alunos, eles deveriam dizer por qual motivo consideram importante. A maioria dos estudantes (24 de 28) pontuaram que sim, abaixo é descrito em forma de tabela as devidas respostas.

Na organização das respostas fizemos de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos alunos que responderam a entrevista, porém na tabela não é apresentado os nomes dos discentes, esses são classificados de D1 a D28. Na tabela abaixo, como em outras que tratam de respostas do alunado, ocorre interferência, ou melhor, sem continuação da sequência numérica, pois nesses casos, houve alunos que não responderam a algumas questões, nessa tabela, quatro alunos não responderam.

Os motivos pelos quais consideram a AE importante estão explicitados no quadro 03 a seguir:

Quadro 03 – Dimensão: Motivo pelo qual consideram Importantes o Programa de Assistência Estudantil/PNAES:

Ordem:	Estudante:	Resposta:
01	D1	“Pois os recursos para estudantes em período integral são escassos e os mesmos não podem trabalhar” (sic).
02	D2	“Pelo curso ser em período integral e exigir tempo, não tendo como trabalhar. É um incentivo maior para que não ocorra a evasão” (sic).
03	D3	“Pois como o curso é integral fica difícil manter um vínculo empregatício, e auxilia muito em nossas despesas quanto à moradia principalmente” (sic).
04	D4	“Porque nem todos os alunos têm condições de se manter na universidade” (sic)..
05	D5	“Pois apesar de ser uma assistência que não supre toda necessidade, já é válido pois toda ajuda é fundamental” (sic).
06	D7	“Porque diminui a dificuldade financeira, assim há maior dedicação aos estudos” (sic).
07	D8	“Porque a permanência no curso é bem difícil e quando temos essa assistência já melhora um pouco” (sic).
08	D9	“Não trabalho, pois quero dedicar à faculdade, senão fosse o auxílio eu teria que trabalhar para pagar meus gastos com a faculdade” (sic).
09	D10	“Assistência estudantil é importante para auxílio ao acadêmico durante o curso nas coisas que ele precisa” (sic).
10	D11	“Porque não tenho recurso financeiro necessário a não ser o auxílio que é financiado pelo governo federal através da UNIR” (sic).
11	D12	“Para ajudar o aluno se manter no curso e para compra de material didático”

12	D13	(sic).
13	D15	“Sem o pagamento do auxílio, não teria condições de vir da aldeia” (sic).
14	D16	“Porque ajuda no custeio das passagens de ônibus e também na alimentação nos dias que fico integral na UNIR” (sic).
15	D19	“Pois não precisamos trabalhar e nos dedicamos mais a faculdade, se a preocupação com as contas” (sic).
16	D20	”Pois com a ajuda do auxílio posso pagar o ônibus” (sic).
17	D21	“Muitos estudantes precisam do auxílio, pois moram ou moravam em outro município e não tem condições de se manter no curso” (sic).
18	D22	“Pois tive filho durante a faculdade e se não fosse a bolsa não teria como continuar, pois não teria dinheiro para pagar a babá” (sic).
19	D23	“Já que não possuo vínculo trabalhista e dependo deste auxílio para custear as despesas do ônibus do meu município ate a cidade de Ji-Paraná” (sic).
20	D24	“É uma forma de auxiliar os acadêmicos a se dedicarem na formação sem precisar trabalhar, comprometendo assim a qualidade da formação. Oportuniza também acesso a projetos de pesquisa” (sic).
21	D25	“Não há incentivo maior pra mim do que a própria busca pela construção do conhecimento, por isso estas políticas me são de grande valia” (sic).
22	D26	“Pois é um mecanismo social que proporciona condições mínimas para que o estudante possa se dedicar exclusivamente ou parcialmente a sua formação” (sic).
23	D27	“Porque sou de outra cidade e tem semestre que durante alguns dias fico manhã, tarde e noite na UNIR, senão tivesse o auxílio não desistiria do curso, venderia bombons etc. Talvez não pagaria todas a matéria do semestre” (sic).
24	D28	“Porque a situação financeira dos alunos que recebem auxílio é baixa. Sendo assim, eles necessitam de dinheiro para se manter na universidade, caso contrario precisariam trabalhar e assim dificultaria os estudos” (sic).
		“Porque ajuda nas despesas com a faculdade, como transporte, xerox e alimentação” (sic).

FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Muitos alunos enfatizaram que “caso não tivesse a bolsa teria que trabalhar, ou quando o curso é integral não tem como trabalhar para manter suas despesas com a formação”, “parece que la concesión de la beca permita una dedicación más intensa a los estudios, liberando al estudiante de la necesidad de dedicarse a alguna actividad laboral remunerada” (BERLANGA, FIGUERA & PONS-FANALS: 2013, p.11).

Outro fator relevante é que, analisando a conjuntura atual do sistema metabólico de reprodução do capital, é possível que alguns alunos conseguissem alguma forma de emprego, mas este não seria universal a todos, haja vista as diversas formas do crescimento do exército industrial de reserva. Ainda mais, o crescente desemprego nos setores escolarizados e qualificados nos permite sugerir a hipótese de que a tese defendida pela classe dominante de que a escolaridade e a profissionalização são condições determinantes de ascensão social podem ser questionadas. Antunes (1995) afirma que:

Não é possível pensar a educação fora do contexto das transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho e afetando milhões de trabalhadores que vivenciam situações de desemprego, subemprego, trabalhos precários, sem direitos trabalhistas, informalidade e a subproletarização que se expressa “na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (p. 41).

Observa-se ainda nos relatos, que alguns discentes enfatizam que caso não fossem beneficiários dos auxílios estudantis, não teriam como arcar com as despesas que o curso lhes gera. Trata-se de uma disparidade social gritante, observando-se que o auxílio financeiro oferta apenas às mínimas condições ao estudante e, apesar do empenho em conseguir a aprovação em uma universidade pública e federal, em muitos casos não é possível continuar a jornada estudantil, devido a questões do próprio sustento humano.

Isso nos remete a análise da origem da universidade brasileira, em que durante muito tempo ela foi destinada à formação de um grupo seletivo. Segundo Fernandes (1975, p.55) “embora não possamos explicar como surgiu esse padrão, temos de indicar suas consequências. A escola superior brasileira constituiu-se uma escola de elites culturais ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas”.

Sobre os dados apresentados no quadro 3, é possível observar que através dos relatos, os estudantes demonstram que os programas e demais políticas setoriais não garantem, ou melhor, não suprem todas as necessidades dos estudantes, mas ofertam apenas o mínimo. Analisando a totalidade dotada de historicidade do modo de produção capitalista, bem como as suas contradições que se manifestam no aparelhamento do Estado, na sua reforma, bem como da reforma universitária. Tal situação fornece prévia notoriedade que a implantação de políticas públicas de forma focal e mercantilista, não ocasionam significativas mudanças nas estruturas sociais. Já que tal fato somente poderia acontecer através da mudança macroeconômica nas relações de produção, seguida de transformação estrutural do sistema econômico e, ainda, na conjugação das demais políticas públicas. A lógica de concessão focalizada de bolsas, ao contrário, estimula e potencializa a continuidade de políticas públicas “mais ou menos”.

Em seguida, no quadro 04 abordamos de acordo com a opinião dos estudantes quais as outras ações a Universidade deveria realizar com vistas a garantir a permanência, conclusão e êxito dos alunos de graduação:

Quadro 04 – Dimensão: Ações que a universidade deve realizar com vistas a garantir a permanência e a conclusão dos cursos dos alunos de graduação do Campus Ji-Paraná:

Ordem	Participante	Respostas
01	D1	“Assistência, empregabilidade, estágio remunerado e inserção no mercado de trabalho” (sic).
02	D2	
03	D3	“Maiores incentivos em pesquisa, apoio pedagógico, melhoras na infraestrutura do Campus (laboratórios)” (sic).
04	D4	“Incentivos nos programas de extensão, aperfeiçoamento, palestras entre outros, custos mais acessíveis aos alunos, quanto ao restaurante do <i>Campus</i> ” (sic).

05	D5	“Investimento em políticas pedagógicas, infraestrutura de laboratório, auditório e restaurante” (sic).
06	D6	“Capacitação didática do corpo docente, pois existem muitos professores com muita informação e não sabem transmiti-la. Estruturação <u>de fato</u> de laboratórios e biblioteca” (sic).
07	D7	“Apoio de Professores e restaurante universitário” (sic).
08	D8	“Palestras de incentivos, aulas diferenciadas” (sic).
09	D9	“Laboratórios e mais livros na biblioteca” (sic).
10	D10	“Não haver acúmulo de bolsa, por exemplo: monitoria, se o aluno tiver uma bolsa na CAPES, ele não pode acumular outra” (sic).
11	D11	“Oferecer mais curso de especialização para intercultural” (sic).
12	D12	“Disponibilizar auxílio para garantir permanência do aluno até o fim do curso” (sic).
13	D13	“Projetos de pesquisa, extensão e ensino. Como por exemplo: minha participação em PIBID” (sic).
14	D14	“Finalização da construção da casa do estudante indígena” (sic).
15	D15	“Um lugar para o universitário, tipo alojamento, porque quando nos deslocamos da nossa aldeia, temos que procurar casa para ficar” (sic).
16	D16	“Além dos auxílios, oferecer uma internet de qualidade, para os acadêmicos fazerem pesquisa, no meu caso não tenho acesso a internet em casa” (sic).
17	D17	“Mais bolsas auxílios para os universitários” (sic).
18	D18	“mais projetos de extensão com remuneração para que além da renda obtenha aprendizado e experiência na vida acadêmica” (sic).
19	D19	“Buscar junto aos órgãos competentes uma melhoria no sistema educacional que implantado por nossos representantes, onde o profissional é desvalorizado como pessoa, perdendo a autonomia” (sic).
20	D20	“Maior abrangência de bolsista no PIBID e PIBIC” (sic).
21	D21	“Oferecer estágio remunerado, ter mais projetos como o PIBIC e PIBID” (sic).
22	D22	“passe estudantil, projetos que incentivam a continuação do curso como PIBIC, PIBID e estágio remunerado” (sic).
23	D23	“Permanecer com os auxílios e bolsas de pesquisa e ação oportunizando ao acadêmico a chance de experiências com atividade que remetam a sua futura formação” (sic).
24	D24	“Que as universidades cumpram seu papel que é pesquisa e ensino, pois oportuniza aos acadêmicos (as) a experiência de seguir na carreira de pesquisador” (sic).
25	D25	“Melhorias extremamente necessárias nos âmbitos de estrutura física e da grade curricular, bem como a contratação de professores” (sic).
26	D26	“Acredito que uma boa alternativa seria o incentivo em programas de pesquisa e extensão, pois ainda faltam esses programas, sendo só alguns professores conseguem” (sic).
27	D27	“Na UNIR falta olhar o aluno, ainda não tem o restaurante universitário com alimentação mais em conta, não tem equipe para atender os alunos (psicólogo, assistentes social etc.), falta descentralizar as verbas etc. que fica tudo centralizado em Porto Velho, enfim falta olhar pro aluno que não tem muita vez aqui” (sic).
28	D28	“Ter infraestrutura adequada, ter mais profissionais qualificados e dar mais assistência financeira, como por exemplo, mais auxílios, ter mais eventos na universidade e bancar a participação em congressos de outras universidades” (sic).
		“Monitorias nas matérias que os alunos têm mais dificuldade, as monitorias são poucas e o professor ter mais tempo para atender os alunos” (sic).

FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Conforme os dados acima, as demandas dos estudantes vão de questões que envolvem a infraestrutura da universidade até a maior abrangência em programas de pesquisa e extensão. Os relatos evidenciam uma solicitação de “socorro” dos estudantes por uma formação menos aligeirada, precarizada e tecnicista. Sistematizando os dados expostos pelos estudantes dessa amostragem, é possível resumir que esperam por parte da universidade:

orientação (social, psicológica, pedagógica, mercado de trabalho e biblioteca), melhoria da infraestrutura principalmente (laboratórios, internet e biblioteca), ampliação dos serviços de assistência estudantil (restaurante universitário, aumento do número de bolsas, residência estudantil e implantação dos serviços de apoio psicossocial e pedagógico), ampliação dos programas de pesquisa, extensão, iniciação à docência e monitoria acadêmica.

Convém pontuar que um modelo de formação acadêmica que garante apenas condições mínimas, ou em muitos casos nem isso, é possível afirmar que a particularidade do *campus* vai de encontro com a maioria de muitos outros *campi* pelo país a fora, se relacionado com a lógica do capital para atender as demandas do mercado de trabalho que exigem não só uma “eficiência material, técnica e objetiva”, mas também “subjativa, rápida, criativa e diversificada”, visando satisfazer e atender o tempo produtivo e financeiro do mercado e da indústria, sendo eles fortemente flexíveis e exigentes, características essenciais da atual produção e acumulação flexível e globalizada. Há, então, necessidade da qualificação do homem para determinado tipo de trabalho. (FRIGOTTO, 2010).

Observa-se que as indagações de fatores pontuais tais como: empregabilidade, aulas diferenciadas, capacitação didática etc. sobre ações que a universidade deve realizar que estão presentes nos relatos dos estudantes, vão de encontro à ideologia neoliberal, reproduzindo as múltiplas determinações da realidade em formato espiral relacionado à totalidade e particularidade.

A pedagogia das competências foi à diretriz político-pedagógica, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Por essa ótica, a construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferece. (RAMOS, 2002, p.67).

No que se refere à assistência estudantil/PNAES no *campus*, os estudantes pontuam desde a necessidade que envolve as questões financeiras (aumento de bolsas e benefícios), bem como de atendimentos com equipes multiprofissionais, haja vista que o *campus* não dispõe de nenhum tipo de serviço ao alunado no âmbito psicopedagógico e psicossocial.

Sendo assim, a assistência estudantil como uma política de educação deve se voltar não apenas para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para que os indivíduos possam realizar as atividades diárias na instituição, mas também devem ser destinadas aos aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos. Em consonância com o FONAPRACE, a política de assistência estudantil faz parte do processo educativo como um todo que consequentemente articula-se ao ensino, à pesquisa e à extensão (KOWALSKI, 2012, p. 155).

Quando permeadas essas três dimensões de ensino, pesquisa e extensão é possível visualizar o caráter transformador da relação universidade e sociedade. Assim, inserir a Assistência estudantil como parte fundamental da práxis acadêmica é caminhar em direção a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão que na totalidade dos múltiplos fatores determinantes da formação universitária deve conduzir a produção da autoconsciência crítica dos estudantes, pois, a “filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)” (GRAMSCI, 1987, p. 18).

Os auxílios financeiros que os estudantes recebem geralmente atendem apenas a algum, ou melhor, um requisito/necessidade que o estudante possui, ou seja, uns recebem apenas auxílio alimentação e transporte, outros apenas creche, outros apenas auxílio moradia e outros apenas bolsa permanência. Na amostra de 2013 apenas 3 estudantes receberam mais de uma modalidade de auxílio. Isso significa que muitas outras necessidades básicas/primárias dos estudantes não são supridas pela universidade/poder público, e que isso acontece, provavelmente, ocorre devido à restrição orçamentária, fruto da política econômica, que busca atender outras prioridades, visando corresponde aos interesses externos (e) da burguesia.

É importante pontuar que existem em outros países experiências em que os estudantes são melhor atendidos em suas necessidades básicas e acadêmicas, como é o caso da Espanha/ Universidade de Barcelona que segundo os autores Berlanga, Figuera & Pons-Fanals (2013, p.3) os alunos são atendidos em certa medida com diversas modalidades de bolsas. “Recordemos que los alumnos que se hallan en este umbral tienen derecho, siempre que se cumplan el resto de requisitos, a otras ayudas: a la ayuda compensatoria, beca de mantenimiento, desplazamiento, residencia, escolarización, matrícula, material escolar o de estudios y proyecto fin de carrera”.

Não significa dizer que a Espanha seja o país com a maior equidade possível, até porque é praticamente impossível afirmar que isso aconteça em um país capitalista, mas talvez apesar de deliberadamente ser uma semicolônia do imperialismo, possuir um tratamento diferenciado, devido ao seu caráter histórico. Diferentemente do Brasil e de tantos outros países da América Latina que possuem histórico de “colonização”, em que o imperialismo não permite e nem contribui para um sistema minimamente menos desigual e com melhores indicadores educacionais e de cidadania.

Na UNIR/Ji-Paraná, um passo importante está sendo trilhado no que se refere à demanda exposta pela comunidade acadêmica, pois está em fase de construção o prédio que

abrigará o restaurante universitário. Contudo, ainda não está definido como será o seu funcionamento e subsídios de alimentação. Todavia, ainda há um longo caminho que precisa ser trilhado para melhoria do atendimento das demandas da comunidade discente.

Figuras 08 e 09: Futuras Instalações do RU



FONTE: Base de dados da Autora, 2015.

FOTO: maquete na biblioteca do *Campus*.

Na próxima tabela/quadro 05 são ilustradas as respostas dos estudantes sobre situações que podem levá-los a evadirem-se ou ficarem retidos. No formulário de entrevistas estes eram assim definidos para os alunos numerarem na escala de 1 a 7:

1. Renda;
2. Falta de apoio pedagógico;
3. Falta de apoio psicológico;
4. Falta de orientação dos professores;
5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.);
6. Todos.
7. Outras. Comente...

Quadro 05: Dimensão - Situações que levam os alunos a ficarem retidos ou evadir-se:

Ordem:	Estudante:	Resposta
01	D1	1. Renda; 2. Falta de apoio pedagógico; 4. Falta de orientação dos professores e 5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.);
02	D2	6. Todos;
03	D3	6. Todos;
04	D4	6. Todos;
05	D5	6. Todos;
06	D6	3. Falta de apoio psicológico;
07	D7	6. Todos;
08	D8	1. Renda;
09	D9	1. Renda e 3. Falta de apoio psicológico;

10	D10	2. Falta de apoio pedagógico; 2. Falta de apoio psicológico e 5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.);
11	D11	1. Renda e 5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.);
12	D12	7. Comente: “No caso do intercultural a distancia das aldeias é um fator a ser considerado e parte do curso deveria ser na aldeia” (Sic);
13	D13	7. Comente: “Os alunos não gostam de estudar” (Sic);
14	D14	7. Comente: “Na minha opinião os alunos, esses alunos que fica retido não tem interesse de estudar” (Sic);
15	D15	5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.) (Sic);
16	D16	6. Todos e 7– Comente: “Falta de auxílios” (Sic);
17	D17	6. Todos.
18	D18	7. Comente: “Poderia dizer todos, porem em parte: na realidade é a profissão que não mais é atraente. Alguns desiste da profissão já no final do estágio” (Sic);
19	D19	1. Renda e 3. Falta de apoio psicológico;
20	D20	6. Todos;
21	D21	6. Todos;
22	D22	1. Renda e 5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.);
23	D23	1. Renda; 2. Falta de apoio pedagógico; 4. Falta de orientação dos professores e 5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.).
24	D24	6. Todos e 7. Comente: “A inexistência de uma real integração entre a Universidade e a sociedade em geral” (Sic);
25	D25	7. Comente: “Muito difícil taxar ou diagnosticar a evasão sem uma pesquisa qualitativa, mas acredito que os fatores variam de pessoa, região ou curso” (Sic);
26	D26	3. Falta de apoio psicológico; 4. Falta de orientação dos professores e 7. Comente: “Os alunos tiram nota baixa no ENEM e o único curso que consegue ingressar é em física, depois ver que o curso é difícil e acaba desistindo por não se identificar, pois vem com toda defasagem de exatas do ensino fundamental e médio” (Sic);
27	D27	1. Renda; 3. Falta de apoio psicológico e 7. Comente: “Falta de envolver os alunos na universidade no início da graduação” (Sic);
28	D28	6. Todos e 7. Comente “escolha do curso errado, falta de opção na hora de escolher o curso depois não consegue, não tem motivação para estudar” (Sic);

Fonte: Base de Dados da Autora, 2015.

Nos dados houve grande prevalência nos itens 6 todos e 7 outros, bem como na maioria dos casos quando o estudante não colocou todos, em sua maioria foi citado o item 1 inerente a renda, porém, como enfoca Frigotto (2010), tal temática envolvendo retenção e evasão ocorre em decorrência de múltiplas determinações apesar das questões de ordem econômica estarem diretamente inserida nesses fatores. Dessa forma, os autores Berlanga, Figueroa & Pons-Fanals (2013, p.2-3), apresentam uma assertiva contraditória afirmando que:

Los determinantes de la persistencia y graduación varían en función de los niveles socioeconómicos de los estudiantes, situando el bagaje académico previo como un factor diferenciador clave que se ve influido por el nivel socioeconómico. El factor económico tiene su peso en cualquier decisión sobre la continuidad universitaria, y

su influencia es mucho más significativa en el inicio de la actividad como estudiante universitario.

No que se refere ao “fracasso escolar”, Vial (1979) acena que em determinados momentos históricos foi frequente e continua sendo comum a “patologização”, ou melhor, pessoas com doenças definidas por seus sintomas, sua etiologia etc. dos caracterizados como “inadaptados escolares”.

Não se trata de negar a relevância de tais características, trata-se, porém, de levar em consideração apenas tal assertiva é abandonar os múltiplos fatores determinantes que pode levar o estudante a tal situação. Verifica-se que “essa teoria não constrói uma sociedade onde não existe nenhum antagonismo de classe e onde as diferenças do *status* social, privilégios, barreiras econômicas são escamoteadas em proveito de uma “coletividade” mitológica, onde só existe indivíduos separados por diferenças puramente quantitativas” (VIAL, 1979, p. 22).

Nos comentários da entrevista, alunos afirmaram que discentes ficam retidos ou evadem-se porque “não gostam de estudar”. Essa assertiva não advém somente da classe discente, mas em observação, percebeu-se também que essa é uma visão que permeiam alguns servidores (docentes e administrativos). Ambas as classes são pertencentes à classe trabalhadora, apesar de os servidores em certa medida terem melhor poder aquisitivo, em relação ao público alvo dessa pesquisa. É interessante notar que o discurso neoliberal é muito arraigado e convincente que os leva a olhar o outro (nesse caso, os discentes) como desapropriados de talento e vontade própria, como sendo os fatores relevantes para o alcance à carreira universitária.

Forrester (1997, P. 11-12), analisando tal reflexão afirma que se trata de uma:

norma que não é admitida como tal nem mesmo pelos excluídos do trabalho, a tal ponto que estes são os primeiros a se considerar incompatíveis com uma sociedade da qual eles são os produtos mais naturais. São levados a se considerar indignos dela e, sobretudo responsáveis pela própria situação, que julgam degradante (já que degradada) e até censurável. Eles se acusam daquilo que são vítimas. Julgam-se com o olhar daqueles que os julgam, olhar esse que adotam, que os vê como culpados, e o que os faz em seguida perguntar que incapacidade, que aptidão para ao fracasso, que má vontade, que erros puderam leva-los a essa situação. A desaprovação geral os espreita, apesar do absurdo dessas acusações. Eles se criticam – como são criticados – por viver uma vida de miséria ou pela ameaça de que isso ocorra, uma vida frequentemente “assistida” (abaixo, por sinal de um limite tolerável).

É possível afirmar ainda que muitos alunos sentem-se envergonhados por necessitarem das modalidades de bolsas. Outros chegam a nem solicitar por receio de expor sua situação financeira, vendo-se em meio ao constrangimento. Toda essa realidade que envolve contradições entre os que “julgam” o outro como culpado por sua condição e os que se sentem

“intimidados” diante da busca pela efetivação do seu direito, “não tem nada de inocente – os leva a essa vergonha, a esse sentimento de ser indigno, que conduz a todas as submissões. A abjeção desencoraja qualquer outra reação de sua parte que não seja uma resignação mortificada”. (FORRESTER, 1997, P.12).

No que se refere à ausência de orientação por parte dos professores, boa parte da amostra assinalou como determinante para o item “retenção” acadêmica. Neste sentido, Mascarenhas, Galdino e Arza (2013, p. 156) afirmam que no ensino superior essa orientação “deve considerar os diferentes aspectos do desenvolvimento dos estudantes tanto no que se refere à dimensão intelectual, como física, social, emocional, enfim, todas as dimensões que envolvem sua vida em seu contexto dentro e fora da universidade”. As autoras enfatizam ainda que em certa medida a orientação por parte dos professores no ensino universitário está:

associada aos fatores relacionados ao desenvolvimento das aulas – processo de ensino aprendizagem; 1. Esclarecimento sobre os assuntos que não entenderam; 2. Solucionar dificuldades na aprendizagem das matérias; 3. Ajuda para realizar as atividades propostas; 4. Saber como abordar o estudo (elaborar o planejamento e estratégias de estudo) e 5. Preparação e revisão dos exames (p. 155).

Outros pontos enfatizados pelos alunos que os levam a evadir ou ficarem retidos foram: à falta de apoio psicopedagógico, psicossocial e orientação por parte da universidade (nos quesitos de: curso, biblioteca, equipe técnica, etc.). Neste sentido, Mascarenhas, Silva Galdino, e Arza (2013) enfatizam que os estudantes aos ingressarem no ensino superior possuem diversas necessidades que precisam ser levadas em consideração e devem constituir um indicador de qualidade com vistas a garantir uma formação que proporcione a emancipação dos sujeitos envolvidos. Dentre as principais necessidades da classe discente estão:

- (i) Desconhecimento das universidades como instituição, de suas regras, processos administrativos (ex. calendário acadêmico, matrícula, eventos e bolsas);
- (ii) Informação escassa e superficial sobre os estudos na universidade e sobre a escolha de cursos e disciplinas obrigatórias e optativas;
- (iii) Desconhecimento das próprias atitudes, interesses e inclusive sua própria vocação;
- (iv) Problemas acadêmicos diversos;
- (v) Baixo domínio de competências para o trabalho de processamento das informações que lhes permitam enfrentar com êxito os estudos universitários;
- (vi) Desconhecimento das saídas profissionais de sua carreira e dos procedimentos adequados para a busca de emprego e transição para o mercado de trabalho;
- (vii) Problema de origem pessoal, psicológico e social. (2013, p. 146 - 147).

Dessa forma, para “estudantes do ensino superior é imprescindível à existência efetiva do serviço de orientação educativa constituído por equipe multiprofissional contando com profissionais de formação psicopedagógica para diminuir nestes aspectos os fatores que influenciam o insucesso acadêmico” (MASCARENHAS, SILVA GALDINO E ARZA, 2013, p. 148).

4.5 – Os limites e desafios do PNAES na UNIR, sob a ótica dos estudantes beneficiários do campus Ji-Paraná

Outra dimensão que abordamos no formulário de entrevista foram os limites, desafios e avanços da política de assistência estudantil na UNIR. Nesse caso, em análise das respostas optou-se por dividir as respostas conforme as principais categorias englobadas pelos estudantes, que ficaram as seguintes: Universalização das ações e vagas demonstradas no quadro 06, monitoramento/acompanhamento evidenciado no quadro 07 e descentralização política administrativa no quadro 08.

Quadro 06: Dimensão - Universalização das ações e vagas:

Ordem:	Participante:	Resposta
01	D1	“Os principais desafios é abranger todos os alunos de renda baixa, pois tem limites de bolsas, por fim alguns estudantes ficam sem receber, o outro é que os benefícios dos <i>Campi</i> do interior não chegam a tempo, atrasam mais de dois meses, assim fazendo com que o estudante tenha que trabalhar por fora para pagar suas contas proveniente da presença na faculdade” (sic);
02	D2	“Muitas vezes a Política de Assistência Estudantil esbarra na falta de informação, na falta de avanços quanto aos apoios básico ao acadêmico” (sic);
03	D4	“Uma defasagem no <i>Campus</i> de Ji-Paraná esta na falta de apoio psicopedagógico para melhor orientar os alunos quanto ao regimento da universidade” (sic);
04	D5	“Englobar todos os discentes que tem de fato necessidade do auxílio de renda e saber disponibilizar essa renda de acordo com as necessidades individuais” (sic);
05	D6	“A distancia de moradia ao <i>Campus</i> a localidade” (sic);
06	D7	“Deveria haver maior número de bolsas para atender alunos necessitados e facilitar mais o acesso a estas bolsas” (sic);
07	D9	“Limites a serem vencidos é oferecer mais vagas para os alunos obterem assistência” (sic);
08	D10	“Atender a demanda de alunos que precisam e evitar dar bolsa para quem não precisa” (sic);
09	D11	“Hoje o curso intercultural tem um prédio, equipamentos, computadores, ar condicionado, as salas onde os acadêmicos fazem seus trabalhos” (sic);
10	D12	“Principais limites, falta de assistência na saúde, assistência à alimentação, material pedagógico, falta de recursos que cobre as despesas no geral, casa estudantil” (sic);
11	D15	“A previsão da casa do estudante indígena que era para ter sido

12	D16	entregue, com certeza melhora mais a assistência ao estudante indígena” (sic);
13	D19	“Considero grande limite não ter bolsas/auxílios para todos” (sic);
14	D 20	“A falta de mais auxílios para assegurar que os acadêmicos, continuem o curso” (sic);
15	D21	“Acredito que seja a grande evasão do curso de física, este é um desafio que impede o avanço da assistência” (sic);
16	D22	“O curso de física é um dos cursos com maior evasão, mas muitos alunos continuam graças aos auxílios, acho que os cursos com maior evasão deveria ter mais auxílio” (sic);
17	D23	“A maior oferta de bolsas e auxílios para um numero maior de acadêmicos” (sic);
18	D24	“Acredito que é muito burocrático, porém é um avanço e muito positivo essa política e necessária também” (sic);
19	D25	“Tal política esbarra-se em um sistema que acaba privilegiando uma parcela mínima dos estudantes que realmente necessitar do auxílio” (sic);
20	D 26	“Toda e qualquer política que venha atender prioritariamente a educação são de suma importância na construção de uma sociedade critica-reflexiva” (sic);
21	D27	“Os auxílios ajudam os alunos que muitas vezes que vem de fora não consegue se bancar e depende das bolsas. Desafios são melhor análise do perfil dos alunos para as bolsas, descentralizar as ações de Porto Velho e o restaurante universitário” (sic);
22	D28	“Aumentar o numero de auxílios para cada Campus, pois muitos alunos que precisam não consegue receber” (sic);
		“Não conheço os desafios e nem os avanços” (sic).

Fonte: Base de Dados da Autora, 2015.

Os graduandos em questão enfatizaram que o número de vagas nos auxílios de assistência estudantil poderiam alcançar todos os alunos de “baixa renda” ou a todos estudantes, reiterando, ainda, que os valores recebidos não atendem a todas às necessidades dos estudantes, estando relacionado aos valores do auxílios e vagas restritas que na maioria não são contemplados em mais de uma modalidade, além dos atrasos de pagamentos.

Na UNIR, para o aluno ter acesso a alguma modalidade de auxílio financeiro é necessário passar anualmente, por processo de seleção, caso seja aprovado e classificado dentro do quadro de vagas poderá receber o benefício.

Vemos, portanto que é de suma importância ressaltar que um processo seletivo, com classificação, parte da premissa que esta deva se fazer com a intenção de atribuir vagas disponíveis, vinculadas a sua capacidade institucional, aqueles candidatos que satisfizerem os critérios estabelecidos no processo seletivo, entretanto, em nome de ter garantidas suas possibilidades de acesso ao “benefício”, em respeito ao princípio de *“igualdade de oportunidade e equidade de julgamento”*, há por trás a fixação previa de um número de vagas que coloca limites ao um atendimento potencial (ARAÚJO, 2003, p. 94-95).

Na medida em que os estudantes propõem a universalização das vagas no quadro acima, verifica-se que eles analisam a realidade e sobre ela lançam a perspectiva de transformação dessa realidade para que possa satisfazer suas necessidades e a de outros

estudantes. É possível identificar nessa relação à presença da *práxis* de quem, ao observar o concreto não se fecha no conformismo com o que está posto, mas enxerga além da aparência posta, propondo mudanças transformadoras.

Sabemos que acreditar na “igualdade de oportunidades” no sistema capitalista é nadar e não sair do lugar, pois historicamente não vimos isso e nem veremos, pois se trata de um sistema que sua essência é baseada na desigualdade social, acirramento da luta de classe etc., quando nos remetemos a um país como o Brasil, essa assertiva se torna ainda mais distante, já que:

O núcleo de desenvolvimento brasileiro foi construído tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional, que explica sua natureza perversa e estruturalmente segregacionista. A existência do “desenvolvimento” implica miséria e desigualdade. O “desenvolvimento” que fez desta uma das dez potências industriais mais poderosas do planeta não é, nem nunca foi incompatível com uma sociedade onde os direitos são privilégios dos que tem dinheiro para compra-los (GENTILI, 2004, p. 57).

Sposati, Bonetti, Yasbeck e Falcão (2007, p. 22) citando Teixeira (1984) afirmam que “embora a intervenção estatal responda a pressões populares, os benefícios contidos nos seus serviços, são materializados como privilégios e não como direito”. Dessa forma, o caráter de direito a bens e serviços deixa lugar à focalização, sendo que o “o desenho das políticas sociais, brasileiras deixa longe os critérios de uniformização, universalização e unificação em que se pautam (ou deve se pautar) as propostas do *Welfare State*. Em contraposição à universalização, utilizarão, sim, mecanismos seletivos como forma de ingresso na demanda social” (SPOSATI, BONETTI, YASBECK E FALCÃO, 2007, p 23).

Partindo desse pressuposto, a assistência estudantil tanto num contexto nacional como institucional é marcada pela focalização. Trata-se de uma política seletista, ou seja, distante de uma política educacional que tem como premissa fundamental a universalização, distante do campo do direito, sua operacionalização se aproxima da afirmação de Pedro Demo, de simples “política pobre para pobre” que não precisa atender o estudante em sua integralidade, mas apenas com o mínimo possível, “que já está bom demais”.

Aliás, a própria política em si possui natureza contraditória, pois o FONAPRACE (2012, p. 23), no início da luta pela assistência estudantil, “por meio de encontros regionais e nacionais, gerou documentos onde tais preocupações foram expostas visando à permanência dos estudantes nas universidades, dentro de condições mínimas necessárias ao ensino de boa qualidade”.

O decreto 7.234/2010 que institui o PNAES, tem como um dos objetivos “diminuir as disparidades sociais entre a classe discente” (BRASIL, 2010), porém na UNIR, o que se

observa é a perspectiva defendida na época de luta para conquista do PNAES que são as garantias mínimas necessárias para uma parcela de estudantes com vistas a permanência e o êxito.

Todo esse cenário é caracterizado como:

efeito da presença do mecanismo assistencial que consiste em permitir a justificativa de um rebaixamento na qualidade dos serviços. Enquanto dirigidos a pessoas de “poucas exigências”, “ignorantes”, os programas sociais podem ser reduzidos a condições precárias. Na perspectiva assistência, os serviços públicos se destinam a uma população dita “carente e minoritária (SPOSATI, BONETTI, YASBECK E FALCÃO, 2007, p 30).

Diante do exposto, defende-se que o PNAES tanto a nível nacional, como institucional possa ter suas ações ampliadas para além do processo de “bolsificação” e possa também anteder aos alunos em sua integralidade enquanto sujeitos de direitos e históricos. Defende-se ainda que o PNAES possa atender a todos os estudantes universitários, pois acredita-se que cada um tenha suas necessidades individuais. Não se defende aqui, que um “estudante burguês” tenha auxílio financeiro na mesma modalidade que um estudante em situação socioeconômica vulnerável, mas esse também pode ter alguma outra necessidade no âmbito dos serviços que o PNAES e a universidade possam atender.

Obviamente que o PNAES é uma forma de manter o *status quo* da burguesia, além de ser uma forma de preparar mão de obra para seus meios de produção, porém a universalização do PNAES parte do pressuposto de Marx (2006) que todos trabalhem conforme suas capacidades e sejam atendidos conforme suas necessidades (apesar do autor defender tal assertiva somente em uma sociedade sem classes sociais). Acredita-se que igualdade no capitalismo é impossível, porém, até galgarmos rumo ao reino da liberdade e tendo em vista que as mudanças às vezes ocorrem de forma paulatina defende-se que o PNAES assuma o caráter de política universalista em todas as universidades e não segregacionista.

As respostas do quadro 06, universalidade das ações e vagas, demonstram contradições com as respostas no quadro 04 que relatam as respostas sobre ações que a universidade deve realizar com vista a garantir a permanência e êxito dos estudantes de graduação, enquanto que em um os estudantes adotam um discurso liberal, no outro quadro tratam de universalização e apontam para perspectiva transformadora.

O próximo quadro 07 é possível verificar as respostas dos estudantes que giram em torno do monitoramento e acompanhamento da AE.

Quadro 07: Dimensão - Monitoramento/Acompanhamento:

Ordem:	Participante:	Resposta:
01	D3	“Acredito que a informação aos alunos, avanço na tecnologia. Melhorias na forma de acompanhamento do pagamento (pela internet). O aluno obter uma senha e um usuário para melhor acesso por exemplo” (sic);
02	D8	“Atender a demanda de alunos que precisam e evitar dar bolsa para quem não precisa” (sic);
03	D13	“Problemas de atraso de pagamento das bolsas” (sic);
04	D19	“A falta de fiscalização para que pessoas que param de estudar parem de receber e pessoas que tem renda não recebam” (sic);
05	D24	“A seleção de pessoas que não precisam conseguem até mais de uma bolsa, enquanto em alguns casos pessoas que precisam ficam de fora” (sic);

FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

No que se refere ao monitoramento e acompanhamento, os pontos ressaltados pelos estudantes são comuns nas diversas formas de políticas públicas, todavia é importante pontuar que algumas observações relatadas pelos estudantes devem ser destacadas que podem ser verídicas ou não, pois se tratam de opiniões baseadas no “senso comum” e sem confirmação dos fatos. Mesmo assim, é importante pontuar que as sugestões em torno de melhorias no sistema de informação para o usuário são bastante plausíveis, bem como a regularidade dos pagamentos, já que boa parte das universidades não possuem uma sistemática pontual de pagamento das modalidades de bolsas. Ademais, como recentemente veiculadas na mídia nacional, o corte orçamentário do governo federal no âmbito das universidades federais, muitas estavam com aproximadamente 3 meses de atraso no pagamento das bolsas de assistência estudantil.

O quadro 08 destaca sobre a necessidade de autonomia da gestão do campus.

Quadro 08: Dimensão - Necessidade de Autonomia da gestão:

Ordem:	Participante:	Resposta:
01	D17	“A dependência que o campus Ji-Paraná tem com o de Porto Velho gera alguns contratemplos e atrapalha no andamento de algumas atividades” (sic).

FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Em se tratando da autonomia da gestão do *campus* Ji-Paraná, não é objetivo desse trabalho realizar estudo aprofundado inerente ao tema, porém convém pontuar que se observou informalmente que na área de assistência estudantil/PNAES tudo está centralizado na reitoria em Porto Velho, especificamente no DAE/ PROCEA. O *campus* não possui nenhum registro sobre o assunto, bem como até os documentos entregues pelos alunos para os processos de seleção, após a comissão local realizar a seleção, tudo é enviado para o DAE.

Além de a AE ficar centralizada no processo de bolsificação, os alunos relataram durante a coleta de dados que é difícil obter informações concisas até mesmo durante a época da seleção, pois não há pessoas responsáveis e com domínio de informações para atendê-los no *campus*, bem como no que se refere a qualquer outra informação de esclarecimento, tornando-se preciso ligar para o DAE o que nem sempre pode resolver as demandas.

É importante pontuar que a DAE/PROCEA acaba assumindo (por necessidade) demandas excessivas de trabalho, já que cabe a este setor atender toda demanda de assistência estudantil de todos os *campi* da UNIR, como número restrito de servidores, sendo que a equipe é composta por: 01 assistente social, 01 psicólogo, 01 técnico em libras, 02 técnicos em assuntos educacionais, sendo que um estar como gestor da diretoria e 01 assistente em administração.

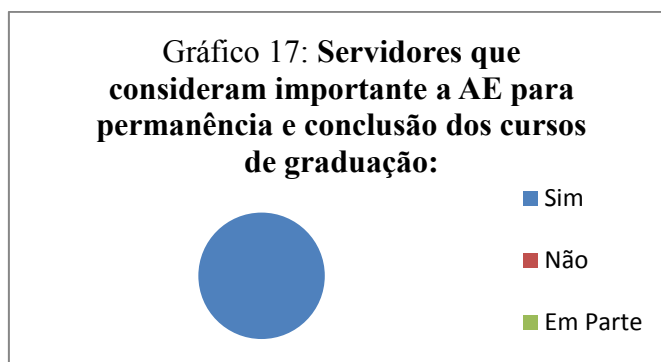
Os *campi* da UNIR no interior do estado não possuem nenhum setor que se destina atender ações da assistência estudantil, bem como não possui servidores efetivos para compor a equipe multiprofissional.

Há um processo latente de carência de profissionais concursados nas IFES, seja na composição de TAEs ou docentes. Somado a isso, as instituições estão respaldadas legalmente por meio do Decreto Nº 7232/ 2010 para poder redistribuir entre as universidades federais os saldos profissionais eventualmente não utilizados nos cargos previstos desse documento (Artigo 3º). Com isso, diminuem-se os concursos públicos e se reduz a criação de cargos de TAE; em contrapartida, o governo investe na reposição e na relocação de vagas já existentes entre as IFES, o que, por sua vez, desencadeia a falta de profissionais quando o quadro deveria ser ampliado para atender as demandas da expansão do ES pública federal (KOWALSKI, 2012, p. 145).

4.6 - Compreensões de servidores do *campus* Ji-Paraná, membros da equipe executora e gestores dos assuntos estudantis da UNIR acerca do PNAES

Nesta seção é abordado sobre as percepções de servidores do *campus* Ji-Paraná, membros da equipe executora da AE e gestores da PROCEA inerentes à importância da assistência estudantil e outras ações da universidade com vistas a garantir a permanência e a conclusão dos estudantes nos cursos de graduação da UNIR, em especial do *campus* Ji-Paraná.

No gráfico 17 a seguir são explanadas as respostas dos mesmos, sobre se consideram importantes às políticas de assistência estudantil/PNAES para garantir a permanência e a conclusão dos cursos dos estudantes de graduação da UNIR:



FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Caso a resposta fosse sim, foi solicitado que os mesmos justificassem suas respostas, no qual foram as seguintes:

- S1. Pois existe um quadro expressivo de alunos em situação de vulnerabilidade, é necessário não só garantir a permanência, mas que seja com sucesso, caso o aluno não obtenha o rendimento mínimo e se averiguado que não existe justificativa plausível o benefício é suspenso (Sic);
- S2. Devido a enorme demanda de alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que, não fosse pela assistência estudantil, não teriam meios de permanecer na Universidade (Sic);
- S3. Muitos acadêmicos da UNIR/*Campus* Ji-Paraná tem realidades distintas dos alunos da capital do Estado de Rondônia, onde grande vivem e moram na cidade de Porto Velho. Assim os alunos que se encontram na região de Ji-Paraná utilizariam o benefício para o deslocamento e permanência junto ao curso (Sic);
- S4. O assistencialismo como meio de manter o estudante na graduação é uma ação que proporciona retorno futuro a nação (Sic);
- S5. Pelos objetivos do programa que visa à permanência, pois o acesso nem sempre é mantido, em razão das condições dos ingressos (Sic);
- S6. Porque é uma forma de assegurar a democratização das oportunidades educacionais (Sic);
- S7. Porque sem assistência estudantil, muitos alunos não têm condições de permanecerem na universidade, abandonando os estudos para trabalhar ou para retornar as suas cidades de origem (Sic);
- S8. É de fundamental importância que o aluno conheça todo o contexto que envolve a educação e assistência estudantil ajuda a esclarecer pontos divergentes para que eles tenham uma educação que efetivamente forme pesquisadores (Sic). FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Observa-se nas explanações dos servidores da universidade, que a assistência estudantil tem como objetivo central manter o *status quo*, não existindo nenhuma perspectiva de práxis revolucionária ou de garantia plena de direito dos cidadãos da categoria discente. Apesar disso, em alguns casos são vistas como pessoas que serão preparadas para o mercado de trabalho para ofertar retorno à sociedade, que recebem um “assistencialismo” e não são vistos como sujeitos de direitos, ao contrário é visto como “favor” que será revertido posteriormente através de contrapartida com mão de obra qualificada que será vendida no mercado de trabalho. Observa-se ainda que alguns servidores desconheçam as finalidades da AE.

Infelizmente a maioria dos educadores ainda crê ingenuamente que o Estado e sua escola pública têm o papel de redimir as populações, para as quais se destinam, das injustiças sociais, de incluí-las no mundo do trabalho e da cidadania e, até o faz, mas por um processo, onde a exceção (talentos esporádicos ou cooptados) é a regra. (MACIEL, 2013, p. 78).

Outro fato relevante é caso o estudante não obtenha o rendimento mínimo, sem justificativa plausível o benefício pode ser suspenso, que por sinal é legalmente regulamentado na legislação¹⁶ institucional assim, “a garantia de direito é compreendida pela lógica da contrapartida, ou seja, se, por um lado, há a concessão de direito, por outro lado, há o dever do aluno em dar uma contrapartida (“pagamento”) em relação àquilo que lhe foi confiado” (KOWALSKI, 2012, p.151).

A questão do mérito pela seletividade dos destinatários das políticas públicas e das condicionalidades para o acesso aos programas estão bastante presentes nas atuais políticas brasileiras. Isso se comprova no caso das exigências impostas, as quais, quando não cumpridas, motivam punições (KOWALSKI: 2012, p.152).

No que se refere a outras ações que a universidade deve realizar com vistas a garantir a permanência e a conclusão dos cursos de graduação dos alunos, as respostas foram as seguintes:

- S1 - Atendimento aos alunos com deficiência, bolsa monitoria especial, no que se refere a evasão e retenção no geral não dados sistematizados, talvez seja necessário criar um questionário de preenchimento obrigatório na entrada e saída dos alunos para averiguar as causas, existe a dificuldade de sistema de tabulação de dados que são arcaicos(Sic);
- S2 - Desenvolver projetos de pesquisa e extensão, ou estimular os servidores a captar recursos para custear bolsas para os alunos (Sic);
- S3 - Apoiar mais pesquisa com bolsas aos estudantes (Sic);
- S4 - Implantar política de apoio psicopedagógico aos discentes (Sic);
- S5 - Qualificar o trabalho docente e ampliar os mecanismos de controle social (Sic);
- S6 - Adequar à infraestrutura (laboratórios, bibliotecas, restaurantes etc.) as necessidades dos estudantes, contratar servidores ou serviços especializados, tais como os de: atendimento médico, odontológico e psicológico (Sic);
- S7 - Os programas de atendimento aos alunos deve contemplar um espaço maior de diálogo entre a comunidade acadêmica e toda estrutura de ensino, pois a representatividade discente no conselho não tem produzido o efeito necessário para continuidade dos alunos nos cursos (Sic). FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

Observa-se pelas opiniões dos servidores participantes da amostra que suas idealizações referentes às ações da universidade devem desenvolver com vistas a garantir a permanência e a conclusão dos estudantes, o que vai de encontro com as aspirações dos discentes relatados no item 4.4 deste trabalho.

¹⁶ Resolução 119/2014 do CONSAD-UNIR que regulamenta em âmbito institucional o Programa de Assistência Estudantil.

Em se tratando das principais razões que levam os estudantes a evadirem-se ou ficarem retidos, os mesmos deveriam responder conforme os itens: 1. Renda; 2. Falta de apoio pedagógico; 3. Falta de apoio psicológico; 4. Falta de orientação dos professores; 5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc.); 6. Todos 7. Outras. Comente...

As respostas foram conforme é ressaltado a seguir:

S1- 6. Todos;
 S2 -6. Todos;
 S3- 5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica etc.), . Renda e S4- 2. Falta de apoio pedagógico;
 S5 - 6. Todos e 7 Outras. Comente: ausência de orientação profissional e opções de curso. O Estado de Rondônia não possui muitas opções de cursos de nível superior, tanto no publico quanto no privado. Ausência de formação profissional docente ao quadro de magistério superior, como política;
 S6 -1. Renda;
 S7 - 7. Outras. Comente: Com exceção da renda, cada fator citado desmotiva um pouco e no conjunto a evasão é inevitável. FONTE: Base de Dados da Autora, 2015.

No que se refere aos principais motivos que levam a evasão e retenção dos estudantes de graduação da UNIR *campus* Ji-Paraná verificou novamente que os dados vão de encontro com os da amostragem dos discentes explicitados no item 4.4. Porém um dos comentários é bastante interessante, pois se refere à falta de orientação vocacional para os alunos no nível médio e a limitação de ofertas de cursos de graduação no estado.

Dessa forma, em muitos casos, o aluno ingressa em uma graduação no qual não se identifica e acaba evadindo-se ou migrando para outro curso, ou quando continua no curso em muitos casos apresenta dificuldades inerentes às disciplinas o que favorece a retenção, pois a UNIR não possui nenhum programa institucionalizado de nivelamento nas áreas de maior defasagem dos estudantes. No *campus* Ji-Paraná existe algumas iniciativas isoladas de nivelamento por parte de uma minoria de professores. Outra ação é o programa de monitoria acadêmica, porém as vagas são restritas.

A seguir são explanadas as representações inerentes aos avanços, limites e desafios do programa de assistência estudantil a nível nacional e na UNIR, em especial no *campus* Ji-Paraná na visão dos gestores e membros da equipe executora da AE lotados na PROCEA que aceitaram participar da pesquisa:

G1 - O PNAES teve aumento significativo nos valores orçamentários, na UNIR isso reflete significativamente, pois aumenta o numero de auxílios e os valores, foi criado novas modalidades de bolsas e esta em processo de minuta para regulamentação com criação de novas modalidades. Os desafios são contemplar os alunos em sua plenitude e falta as equipes multiprofissionais nos *campis* e precisa aumentar o numero de servidores existente em Porto Velho. A nível nacional o MEC criou o programa bolsa permanência que é muito seletivo e na UNIR só atende 2 cursos o de

medicina e de engenharia civil que são cursos “elitizados”. No *Campus* Ji-Paraná atualmente a AE está centralizada no repasse de bolsas, é necessário ainda implantar ações de que envolvam esporte e lazer e os restaurantes universitários em fase de implantação (Sic – gestor 1);

P1 - Acredito que os avanços foram muitos, considerando, principalmente, o aumento de repasse do PNAES que tem como finalidade precípua a Assistência Estudantil. Precisa-se discutir juntamente com os estudantes o que é e qual a finalidade da Assistência Estudantil, de modo que possam refletir sobre sua importância e seu direcionamento, considerando que não é incomum a omissão de informações por parte de alunos que não precisam realmente do auxílio. Precisa-se de uma equipe ampla que possa estudar e verificar as situações de modo mais aprofundado, evitando que tais omissões ou mentiras ocorram, tornando o processo mais justo para aqueles que, de fato, precisam. Mas eu diria que, principalmente, a Assistência Estudantil deve promover uma integração do aluno com a sociedade. Até o momento, a assistência estudantil na UNIR está centralizada no repasse de bolsas e auxílio financeiro. (Sic – P1). Fonte: Base de Dados da Autora, 2015.

Os relatos acima mencionados, dados por profissionais da equipe multiprofissional da assistência estudantil, bem como de gestores lotados na PROCEA colocam em evidência e se aproximam dos já relatados pelos estudantes no item 4.4 deste capítulo. Porém é importante salientar que os mesmos possuem domínio e conhecimento da trajetória histórica da assistência estudantil em nível de Brasil, outro fator relevante é o reconhecimento por parte da gestão da PROCEA da necessidade de ampliação do atendimento, bem como da constituição das equipes multiprofissionais nos *campi* do interior, além de aumentar o número de vagas para o *campus* de Porto Velho, com vistas a garantir assistência estudantil que ultrapasse as ações centralizadas apenas na concessão de bolsas.

Observa-se no relato do *PI* que o mesmo realiza seu exercício profissional, reflete e busca conhecer a realidade, para além da aparência posta, buscando alternativas para a superação dos limites postos, apesar do discurso não existir uma perspectiva revolucionária, ao menos se distancia da perspectiva fatalista de “fim da história”. Nesse ponto é fundamental que a equipe multiprofissional bem como os gestores busque pautar o exercício profissional na práxis transformadora e revolucionária com a defesa de uma educação emancipadora, como parte de um macro projeto societário de transformação social e superação das estruturas perversa do capitalismo.

Convém pontuar que devido às condições materiais disponíveis para os profissionais e gestores da assistência estudantil, os mesmos estão realizando ações além do humanamente possível, haja vista a grande demanda de estudantes situados em todos os *campi*, além das atividades burocráticas que envolvem esse processo.

Diante das fortes investidas do capitalismo nas políticas sociais em especial a educacional, os espaços sócios ocupacionais das equipes de assistência estudantil das universidades federais brasileiras são atravessados por contradições, limites e possibilidades

de atuar na garantia de direitos, já que as deliberações dos organismos internacionais, bem como o seguimento assíduo por parte do governo brasileiro ao modelo neoliberal, visam estabelecer de forma mascarada a precarização e o desmantelamento paulatino da educação pública.

Tal conjuntura impõe dificuldades aos profissionais da educação e no que se refere à materialização de objetivos presentes tanto na Educação quanto nos programas com os quais trabalha. Nesse caso, a Assistência Estudantil, que tem como premissas à melhoria das condições de permanência e de êxito dos estudantes e, tem como principal limite a concretização do acesso universal a esses programas.

Outra situação importante para ser tratado é referente ajuste fiscal do Estado em 2015, marcado pelos cortes orçamentários para diversos setores, principalmente no âmbito das políticas sociais. O interessante é que dentro do orçamento público não se verifica cortes para o capital bancário, responsável pelo consumo de mais da metade do orçamento geral da nação.

Dentre as áreas mais afetadas pelo ajuste fiscal se encontra a educação, o que resulta especificamente em restrição orçamentária para as universidades federais. “¹⁷O Corte de R\$ 9,4 bilhões no orçamento do Ministério da Educação vai afetar o repasse de verbas federais para obras no setor e o número de vagas e bolsas de programas como Ciência sem Fronteiras e PRONATEC”.

Trata-se de momento marcado pela tensão e precarização do ensino superior público, mas de forma indireta verifica-se que o corte na ciência e tecnologia também reflete no financiamento do setor de pesquisa, bem nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além do corte, existe a demora no repasse dos recursos orçamentários que não está sendo verificado somente no setor de obras e no programa ciência sem fronteiras, mas também, nos diversos serviços da universidade dentre esses a assistência estudantil:

¹⁸Paulo Rizzo, presidente do ANDES-SN, ressalta a gravidade da situação orçamentária das instituições públicas de ensino. “As universidades têm sofrido problemas com falta de recurso há muito tempo, sobretudo a partir da implantação do Reuni, que gerou uma expansão sem qualidade. Agora, com os cortes recentes, as Instituições Federais de Ensino têm sofrido muito e têm tido seu funcionamento acadêmico comprometido. As IFE estão começando o semestre de forma muito precária, com cortes de bolsas, sem pagamentos para os trabalhadores terceirizados, os restaurantes universitários têm tido dificuldade de abrir. A situação está caótica e

¹⁷ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1639792-com-corte-em-orcamento-mec-vai-reduzir-bolsas-e-repasse-para-obras.shtml>, acessado em 13 de agosto de 2015.

¹⁸ Disponível em <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7355>, acessado em 27 de julho de 2015 as 17:10 h.

o governo tem que fazer os repasses”, afirma Rizzo. O presidente do ANDES-SN também critica aqueles que consideram as parcerias com o setor privado como solução para o problema. “A busca de recursos privados para a educação pública não resolve o problema. Falar em cobrar mensalidade nas universidades públicas brasileiras para resolver esse problema é uma falácia. A solução é termos um sistema tributário em que as pessoas paguem impostos conforme ganhem, para que todos tenham direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis” (ANDES, 2015)

Observa-se que a intenção governamental é precarizar para justificar a parceria público-privada e privatização do ensino superior, como parte da estratégica da reforma universitária que avança por diversos países capitalistas como tática dos organismos financeiros como o FMI e BM.

Assim, a contradição fundamental que ocorre nas políticas compensatórias, por um lado, demonstram a privatização decorrente da administração gerencial e por outro, essas políticas podem subsidiar os jovens e adultos provenientes das camadas populares, amortecendo, inclusive, a luta de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise de todas as informações obtidas e estudos realizados, é possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos satisfatoriamente. Como bem assinala Kosik (1976) para compreender a realidade é necessário fazer um *detour*.

Neste trabalho realizou-se esse desvio (*detour*) do que aparentemente não teria nenhuma relação com o objeto de estudo, analisando a perspectiva macro do mundo do trabalho desde sua forma de satisfação, até suas atuais configurações, baseada na alienação no processo de reificação da mercadoria e não do trabalho que se torna coisa que se vende num mercado excludente e exigente. Toda essa análise é *sine qua non* para averiguar as contradições que envolvem a totalidade da assistência estudantil e a sua particularidade no *campus* da UNIR Ji-Paraná, pois a mesma não se encontra isolada ou vagando no mundo das aparências, mas está interligada e interrelacionada no mundo da essência com todos os ditames que envolvem a fase atual de desenvolvimento do capitalismo.

No Brasil considerado como periferia, ou melhor, semicolônia do capitalismo/imperialismo, as desigualdades sociais são ainda mais acirradas. As diferenças educacionais são gritantes entre os países capitalistas configurados como grandes potências mundiais e os países que não estão no topo do *ranking* imperial, locais em que as pessoas, geralmente, possuem melhores condições de vida. No âmbito da assistência estudantil aos alunos socioeconomicamente vulneráveis um estudo da universidade de Barcelona na Espanha enfatiza que as

becas salario consisten en una evolución y modernización de las antiguas becas compensatorias, como becas verdaderamente sustitutorias de un salario (IPREM). Esta *beca salario* implica dedicación a tiempo completo al estudio y no sólo se proponía aumentar anualmente su cuantía hasta alcanzar los 6.500-7.000 euros sino también incrementar el número de ayudas por este concepto mediante la actualización de los correspondientes (BERLANGA, FIGUERA & PONS-FANALS: 2013p.4)

Os estudantes da universidade de Barcelona recebem do Estado ajuda de custo de aproximadamente 19 mil reais por ano para arcar com seus estudos, podendo ser incrementada com outras ajudas de custo. No Brasil, a desigualdade é situada até no âmbito dos cursos, sendo que uns são considerados elitizados outros não, ou seja, o bolsa permanência implantado recentemente pelo MEC se destina apenas a cursos com certa característica de integral, com características de elite e que poucas pessoas das camadas mais populares têm acesso, mesmo com a lei de cotas. No Brasil, os estudantes que acumularem

bolsa permanência, cujo o valor mensal é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), podem ter esse valor dobrado, caso sejam estudantes indígenas e quilombolas em licenciaturas interculturais durante o período de até seis meses durante as atividades acadêmicas. Porém, os valores dependem da organização social, características regionais, geográficas, línguas, costumes etc. A BP pode ser acumulada com as modalidades de auxílios do PNAES, porém não pode ultrapassar um salário mínimo e meio mensal, que no final do ano deve acumular aproximadamente 14 mil reais. Contudo, são raros os casos de estudantes que conseguem alcançar esse valor.

No caso da UNIR de modo geral, o programa bolsa permanência atualmente está alcançando apenas os cursos de medicina e engenharia civil. No caso do *campus* Ji-Paraná, os alunos são atendidos apenas com o PNAES que na maioria dos estudantes, conforme demonstra os dados do gráfico nove, foram distribuídos em média 237 auxílios mensal do total de 234 alunos beneficiados, ou seja, apenas três estudantes recebem mais de uma modalidade de auxílio, enquanto que o restante, recebe apenas 1 modalidade que em média, por ano, soma aproximadamente 3 mil reais. Dessa forma, notam-se as disparidades gritantes até nas políticas sociais entre os países centrais ou menos periféricos e os considerados periféricos no capitalismo.

Os resultados da pesquisa evidenciam, no que se refere ao perfil socioeconômico dos beneficiários da assistência estudantil no ano de 2013, conforme os gráficos na sequência de 2 a 7 que se trata de famílias em situação socioeconômica vulnerável, que a maioria são provenientes da rede pública de educação, tanto no nível fundamental como no nível médio. Convém pontuar que é importante averiguar o perfil socioeconômico, visto que este, junto com múltiplos fatores constituem-se determinantes na permanência e conclusão dos cursos de graduação da classe discente.

Percebe-se que a UNIR *campus* Ji-Paraná, em se tratando da amostra participante e conforme aponta o gráfico 11, possui a evasão em torno de 5,5%, abaixo da média nacional que é em torno de 12%. Em se tratando de retenção ou insucesso acadêmico este é bastante significativo, totalizando 125 dos beneficiários da AE 2013. Isso representa 53% da amostra, sendo a maioria concentrada nos cursos de matemática pertencentes à área de ciências exatas e intercultural na área de ciências humanas.

No que se refere à importância da AE para garantir a permanência e êxito acadêmico, tanto a amostra de servidores pesquisados, quanto à de discentes afirma que a mesma é importante e os motivos são diversos, mas a maioria afirma que é devido às condições materiais de parcela significativa dos estudantes. Isso nos remete a perspectiva da

desigualdade social que tem sua expressão manifestada entre os estudantes do *campus* Ji-Paraná, no qual as causas são diversas.

Dentre os objetivos do PNAES, um deles é diminuir as disparidades sociais entre a classe discente, porém, com valores de auxílios que atendem minimamente apenas uma necessidade do estudante. Em valores monetários conforme explicitado acima é possível afirmar que “para pobre se implementa políticas pobres” e o PNAES no *campus* Ji-Paraná, como em boa parte das universidades brasileiras é desenvolvido na contradição, tendo em vista que, ao invés de superar as desigualdades sociais entre a classe discente, volta a acentua-la ainda mais, ofertando as mínimas condições de permanência e êxito aos estudantes que dela necessita.

Aliás, seria muita inocência acreditar que uma política de um Estado burguês como o brasileiro que a cada ano arrocha o ajuste fiscal, fosse propor uma transformação radical e significativa nas bases de produção de mão de obra do mercado capitalista, pois o Brasil possui um Estado baseado no neoliberalismo no qual tem como alicerce de discurso e materialidade a naturalização da questão social. Em outros termos, a visão neoliberal afirma que as desigualdades sociais sempre existiram e sempre existirão, e o que se pode fazer é minimizar as manifestações extremas de pauperização, por meio de uma melhor distribuição dos produtos do trabalho, desde que mantida intocada a distribuição dos meios de produzir e, portanto, as bases sociais da sociedade de classes.

Em se tratando dos fatores determinantes de evasão e retenção, é significativa a proporção tanto de servidores, quanto de alunos que atribuiu aos fatores envolvendo a renda, apoio psicológico, pedagógico, orientação de professores e da universidade (biblioteca, laboratórios, equipe técnica etc.), bem como outros pontos também são destacados como significativos. Percebe-se que existe, por parte dos participantes da pesquisa, uma maturidade no que se refere ao assunto, já que tal assertiva como assinala Frigotto (2010), é síntese das múltiplas determinações e que muitas pesquisas atuais centralizam seus fatores-chaves apenas nas condições socioeconômicas e conflitos familiares dos estudantes, que acabam sendo a causa pela “culpa pelo fracasso nas famílias e nos indivíduos”.

Mas não se questiona a base excludente do sistema capitalista que se reproduz no chão da escola, da universidade que perpassa na atualidade a mais brutal das “reformas” que assinala o desmantelamento da universidade pública. As diretrizes do Banco Mundial para a educação na América Latina se manifestam num currículo truculento, ajuste fiscal de recursos orçamentários, terceirizações, políticas com condições mínimas de execução etc. As

principais causas de evasão e insucesso acadêmico estão relacionados à desigualdade social que o sistema capitalista produz.

No caso da UNIR em Ji-Paraná, a política neoliberal se manifesta muito bem, como é possível visualizar nas respostas de estudantes e servidores em se tratando das ações que a universidade deve realizar com vistas a garantir a permanência e conclusão dos cursos, tais como: melhoria na estrutura de modo geral (biblioteca, laboratórios, salas de aula, auditório etc.) implantação do restaurante universitário e casa do estudante, implantação do serviço psicossocial e psicopedagógico, bem como de serviços de saúde destinada a classe discente, capacitação de professores, ampliação dos recursos orçamentários destinados projetos de iniciação científica e extensão e de monitorias acadêmicas. Todas essas “ausências” são fruto de um Estado mínimo para o seu caráter público e máximo para o mercado, ou seja, neoliberal, ou será que o MEC na implantação do campus não era conhecedor de todas essas necessidades? Trata-se uma política pela metade para uma população historicamente esquecida na Amazônia ocidental.

O conceito de “inclusão excludente” bem apontado por Kuenzer (2005), no viés da educação, em especificamente no ES brasileiro, em especial na região norte se refere à inclusão de alunos nas universidades federais, que não se revela coerente com os padrões que permitem a formação para a liberdade, capaz de responder e superar as demandas do capitalismo. Ao permitir o ingresso no ES e não oferecer as devidas condições para que os alunos permaneçam e sejam atendidos em sua integralidade, o sistema se torna perverso ocasionando sofrimento na expectativa gerada pelo aluno e familiares, reforçando ainda mais a perspectiva de “inclusão excludente”.

A ordem de incluir, “democratizar”, como bem fez o REUNI destinado ao ES sem focar nas condições necessárias para essa formação superior com excelência, prejudica na empregabilidade do aluno e também refuta o direito a uma formação emancipatória, o que, segundo Kuenzer (2005), confere uma “certificação vazia”, constituindo-se em modalidades aparentes de inclusão, as quais, por sua vez, serão a justificativa para exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Conforme mostra as respostas dos estudantes e as repostas descritas dos servidores no que se refere aos avanços, limites e desafios, o primeiro se situa na própria materialização do PNAES que até 2010 não existia, bem como do aumento constante de destinação de recursos orçamentários para a sua rubrica específica. Todavia, ainda existe um longo caminho a percorrer nos seus limites e desafios que segundo os participantes da amostra estão situados na universalização (tabela 06) monitoramento (tabela 07) autonomia de gestão (tabela 08),

sendo que a primeira se situa na superação da dicotomia de política focal e universal, buscando atender a cada estudante (independente de sua condição socioeconômica) conforme suas capacidades e suas necessidades.

Percebeu-se que é urgente no *campus* Ji-Paraná a superação da condição de “bolsificação” que a assistência estudantil/ PNAES assumiu, buscando desenvolver ações de cunho socioeducativo e de saúde articulado com o ensino, pesquisa e extensão, bem como a formação de uma equipe multiprofissional da assistência estudantil para atendimento da classe discente.

Dessa forma, é notório que o PNAES tem como prerrogativa manter o *status quo* do sistema vigente, pois de forma alguma propõe a superação da sociedade de classe (burguesia e proletariado) sendo que sua própria contradição está no que ele prevê na legislação e na forma como se materializa, no diferentes locais em especial no *campus* Ji-Paraná. Entretanto, não podemos cair no pessimismo de “fim da história”, é o momento de lutar pela transformação social da realidade, mesmo diante das fortes forças hegemônicas, é necessário procurar alternativas de superação. Segundo Mészáros (2008, p. 76) a “nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente”.

Em suma, a pesquisa contribuiu com a ampliação de informações sistematizadas sobre o tema em contexto do interior amazônico. Entende-se que as realizações de outras pesquisas associadas à temática favorecerão o fortalecimento da base de informações com sustentação científica sobre o tema, o que contribuirá para o aumento da oferta de conhecimentos que apoiam a proposição de novas políticas públicas neste domínio por parte da Administração do Ensino Superior Público no Brasil.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, M. G. **Da formação polivalente ao movimento da educação matemática: uma trajetória histórica da Formação de Professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012)**. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em ensino de ciências e matemática – UFMT, Cuiabá, 2014.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, C. A. de. MOURÃO, A.R.B. **A reforma do ensino superior: a construção da lógica privatista na Universidade do Amazonas**. <http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20e%20Doutorados/edu/I%20seminario/MPE%202.pdf>

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANGELIM, I. C. S. **Política de assistência estudantil na universidade pública: desafios para construção de uma concepção de direito de cidadania**. Actas do III Seminário Políticas Sociais e Cidadania, Salvador, 2010.

ANDES, **Dossiê Nacional Consolidado SN-3, precarização do trabalho docente II**. Brasília-DF, 2013.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____, R. **Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista**. Revista – Germinal: marxismo e educação em debate, volume:1 nº 1, UEL Londrina, 2009, disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2640/2294>.

_____, R. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **As Formas Contemporâneas de Trabalho e a Desconstrução de Direitos Sociais** IN: YAZBECK, Maria Carmelita e SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Cortez, São Luiz – MA – FAPEMA, 2006.

ARAÚJO, M. P. **Memórias Estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

ARAÚJO, J. O. **O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no programa residência universitária alagoana**. Dissertação de Mestrado do programa de mestrado em serviço social da UFPE, Recife, 2003.

BERLANGA, V. (et al).. Incidencia de la beca salario: impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes. *RELIEVE*, v. 19 (2), art. 2. Espanha, 2014.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 2).

BRANDAO, Z. **Democratização do ensino: meta ou mito?**. Francico Alves. Rio de Janeiro. 1979.

Brasil, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**, acessado em 10/12/13 as 08:00.

BRASIL, UNIR. **Resolução 0,44/CD de 14 de Outubro de 1988** - aprova a implantação de cursos superiores nos municípios de Ji-Paraná, Vilhena e Guajará-Mirim. Conselho Diretor da Universidade Federal de Rondônia, 1988.

BRASIL. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Acessado http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linha-do-tempo/Constituicao_Republicana_de_1934.pdf

_____. **Constituição Federal de 1937**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937.

_____. **Constituição Federal de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946.

_____. **Constituição Federal de 1967**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1967.

_____. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

_____. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012 - Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm>. Acesso em: 15 janeiro de 2015.

_____. **Decreto nº 7.234** de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, 2010.

_____. **Projeto de Lei 3.627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. 2004^a.

BRESSER PEREIRA, L.C. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo, Edição 34, Brasília, ENAP, 1998.

CATANI, A. M. O. J. F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. RJ: Vozes, 2002.

CASTRO, A. T. B. **Estudantes de Cotas: um convite à reflexão.** Revista Textos e Contextos (online). N.5, ano V, nov. 2006.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**, São Paulo, UNESP, 2001.

CHESNAIS, F. **Mundialização do capital e o jogo da lei da população inerente ao capitalismo.** In: SOUZA, Antônia de Abreu *et al.* Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores. Fortaleza: Editora Senac; Edições UFC, 2008.

DAFLON, V.T. JUNIOR, J.P. CAMPOS, L.A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** 302 Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.

FÁVERO, M. de L. A. **Universidade e Poder: análise crítica e fundamentos históricos 1930-1945.** Rio de Janeiro: Achimé, 1980.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** IN: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____, G. e GENTILLI, Pablo. **A cidadania negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho.** 5ª ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

_____, G. (org) **Educação e Crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1998.

_____, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, G. **Educação e a crise no capitalismo real.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: **Metodologia da pesquisa educacional.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, G. e CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 95. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FONAPRACE. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES. Relatório Final da Pesquisa.** S/d. Disponível em http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:nacional&Itemid=69. Acesso: 10/02/14.

FONAPRACE. **O Fonaprace e a Assistência Estudantil nas IFES brasileiras: uma história em construção.** In: FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: Histórias, memórias e múltiplos olhares. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.) Colaboração ANDIFES - UFU, PROEX, 2012.

FORRESTER. V. **O horror econômico;** tradução Alvaro Lorencini – Editora da UNESP, São Paulo, 1997.

GENTILLI, P. **A falsificação do consenso: Simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILLI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**, Campinas, Autores Associados, HISTEDBR [Coleção Educação Contemporânea], 2004.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. IN: Americanismo e Fordismo. Tradução: Luiz Mario Gazzaneo. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1976.

_____, A. **Os intelectuais e a Formação da Cultura**. 3ª edição, Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1978.

_____, A. **Concepção Dialética da História**. 4ª edição, Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1987.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola, São Paulo, 1997.

HAYECK, F.A. **O Caminho da Servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro 5ª Edição. 5. ed. — Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

JOHNSOM, A.G. **Dicionário de Sociologia. Guia Prático da linguagem sociológica**. Tradução Ruy Jungmann. Jorge Zahar Ed, Rio de Janeiro, 1997.

KOWALSKY, A. V. **Os (des) Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KOSIK. K. **O mundo da pseuconcreticidade e sua destruição**. In: _____ **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KUENZER, A. Z. **Desafios Teórico-Metodológico da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola**. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Educação e Crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1998.

_____, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores associados, 2005.

LEHER. R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: A educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. São Paulo, USP, 1998 – Tese de doutorado.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. Transcrito por Tiago Saboga, Editorial Avante. Disponível <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/> acessado em 05 de agosto de 2015 as 10:00.

_____, V. I. **O Estado e a Revolução**. Tradução: Francisco M. de Carvalho Campos, FE/UNICAMP, São Paulo, 2011. Disponível em http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/07/lenin_estadorevolucao_navegando_ebook2.pdf, acessado em 12 de agosto de 2015 às 13:00.

LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e Educação**. IN: GELNTILLI, Pablo. Três Teses sobre a relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. Autores Associados, HISTDBR, Campinas SP, 2004.

MACIEL. A. C. **A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno**. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente. Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 74-106.

MAO TSÉ-TUNG. **Sobre a prática e sobre a contradição**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX. K. **A miséria da filosofia**. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo, Martin Claret, 2008.

_____.K. **O Capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.

_____.K. **O capital. Vol. II**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 261-294

_____.K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Martin Claret, São Paulo, 2006.

_____.K. **Manifesto do Partido Comunista**. Martin Claret, São Paulo, 2003.

_____, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MANCEBO, D. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos. Caxambu: ANPED, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042Int.pdf>>. Acesso em: 13 agosto. 2014.

MASCARENHAS. S. A. do N (coord). **Determinantes do Rendimento Acadêmico no ensino superior**. IN: MASCARENHAS, S. SILVA. A.Q. da, GALDINO, Z. ARZA, N.A.MACHADO, L. & BRASILEIRO, T. Orientação no Ensino Superior e rendimento acadêmico – a função orientadora da universidade. Loyola, Humaitá-AM, 2013.

MASCARENHAS. Suely A. do N (coord). **Determinantes do Rendimento Acadêmico no ensino superior**. IN: MASCARENHAS, GALDINO, Z. ARZA, N.A.MACHADO, L. & BRASILEIRO, T. Função orientadora dos professores no ensino superior e rendimento acadêmico. Loyola, Humaitá-AM, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares] 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOTA, A. E. (org). **A nova fabrica de consensos**. 2 ed São Paulo. Cortez. 2000.

_____, A. E. (ett all). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. IN: **BEHRING, E. R. Fundamentos de Política Social**. OPA, OMS, Ministério da Saúde, São Paulo, 2006.

MOURÃO, A.R.B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo, Scortecci, 2006.

NASCIMENTO. C. M.. **O Papel da Universidade na garantia da permanência do estudante do Ensino Superior: As garantias da Assistência Estudantil na UFPE**. VII Colóquio Sobre Pesquisas Escolares. 2010.

NETO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. Coleção Questões da Nossa Época. V. 20, São Paulo: Cortez, 2001.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, artes médica. 2010.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. 2002, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/218623613/Livro-Marise-Ramos#scribd>

_____, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria A, Viggiani, SILVA JR, Celestino (orgs.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____, Dermeval e DUARTE N. **Pedagogia Historico Critica e Luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas, 2012.

_____, Dermeval e DUARTE N. **Pedagogia Historico Critica e Luta de classes na educação escolar**. IN: DUARTE, N. **Luta de Classe, Educação e Revolução**. Autores Associados, Campinas, 2012.

_____, D. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes** In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SGUISARD, V. **Reforma universitária no brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, B. **O currículo do curso de pedagogia da universidade federal de Rondônia de porto velho diante das mudanças no mundo do trabalho**. Dissertação de mestrado do PPGE/UNIR, Porto Velho, 2013.

SILVA, J. C. da (et al). **Historia da educação: arquivos, instituições escolares e memoria historica**. IN:NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: O método dialético marxista de investigação. Campinas –SP, editora alinea, 2013.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014.

SPOSATI, A. de O. BONETTI, D. A. YASBECK, M.C, FALCAO, M. do C. B.C. **Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: Uma questão em análise**. 9ªed. São Paulo, Cortez. 2000.

YAMAMOTO, M.V. **O serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional**. 6ª e. São Paulo, Cortez, 2003.

União Nacional dos estudantes. **Carta do 1º seminário de assistencia estudantil da UNE 2011**. Disponível em www.ccs.ufpel.edu.br/.../2011/.../carta-do-i-seminario-de-assistencia-estudantil-da-une. Acessado em 18 de dezembro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Resolução 044/1988**. Aprova a implantação de cursos superiores em Ji-Paraná, Vilhena e Guajará-Mirim. CONDIR. Porto Velho/RO, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Resolução 32/2005**. Estabelece a política de assuntos estudantis na UNIR. CONSAD. Porto Velho/RO, 2005.

_____. **Resolução 067/2008**. Estabelece a política de assuntos estudantis na UNIR. CONSAD. Porto Velho/RO, 2008.

_____. **Resolução 069/2008**. Disciplina programa de bolsas acadêmicas como instrumento de política de assuntos wstudantis na UNIR. CONSAD. Porto Velho/RO, 2008.

_____. **Resolução 105/2013**. regulamenta o programa de assistência estudantil na Universidade Federal de Rondônia. CONSAD. Porto Velho/RO, 2013.

_____. **Resolução 115/2013**. Regulamenta e institui o programa de assistência estudantil indígena da UNIR. CONSAD. Porto Velho/RO, 2013.

_____. **Resolução 119/2014**. Altera a resolução 105/2013 e regulamenta o Programa de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Rondônia. CONSAD. Porto Velho/RO, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico de Curso de graduação Intercultural**. UNIR. Ji-paraná. 2008.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso de graduação em Física. Ji-Paraná. UNIR**. 2007.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso de graduação em Estatística. Ji-Paraná. UNIR**. 2009.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso de graduação em Matemática. UNIR/ Ji-Paraná. 2006.**

_____. **Projeto Pedagógico de Curso de graduação em Engenharia Ambiental. UNIR/ Ji-Paraná. 2006.**

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG/CPF _____
_____, abaixo assinado, concordo em participar na categoria de voluntário da pesquisa intitulada de **A Política de Assistência Estudantil no ensino superior diante do contexto neoliberal contemporâneo** sob a responsabilidade do (a) aluno (a) do mestrado acadêmico em Educação da UNIR **Elaine Lucio Loeblin**. Afirmando que fui devidamente informado e esclarecido pelo de alunos sobre a pesquisa os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura

Assinatura do Responsável Legal (em caso de menores de idade, pessoas tuteladas etc)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

1ª _____

2ª _____

DATA: ____/____/____.

Apêndice 2: Modelo Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Prof. Dr.– Diretor Geral da UNIR/Campus Ji-Paraná.

CC: Ilmo Sr.– Diretor de Assuntos Estudantis da PROCEA - UNIR

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada Política de Assistência Estudantil no Ensino Superior Diante do Contexto Neoliberal Contemporâneo a ser realizada na *Universidade Federal de Rondônia*, pelo *aluno(a.) do Programa pós-graduação Mestrado em Educação Elaine Lucio Loeblin*, sob orientação do *Prof(a). Dr(a) Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): OBJETIVO GERAL: Analisar a importância da política de assistência estudantil no acesso, permanência e conclusão dos alunos dos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Campus Ji-Paraná nos anos de 2009 a 2014/01, bem como sua contextualização diante dos ajustes neoliberal.

Objetivos Específicos:

- Identificar as políticas de assistência estudantis existentes na UNIR, em especial aos estudantes de graduação presencial do Campus Ji-Paraná;
- Diagnosticar o surgimento e momento histórico de implantação das políticas de assistência estudantil na - Descrever o perfil socioeconômico dos acadêmicos beneficiários das políticas de assistência estudantil na UNIR/ Campus Ji-Paraná no ano de 2013;
- Averiguar as legislações a nível nacional e institucionais que regulamentam e embasam as políticas de assistência estudantil na UNIR;
- Diagnosticar os efeitos das políticas de assistência estudantil na vida dos estudantes beneficiários da UNIR/ Campus Ji-Paraná;
- Verificar a contribuição das políticas de assistência estudantil no combate a evasão e retenção dos alunos de graduação presencial da UNIR/Campus Ji-Paraná;

Necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor responsável pelos registros acadêmicos (documentos que possa ser coletados dados sobre rendimento acadêmico, evasão e retenção dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil) e setor responsável pela execução da política de assistência estudantil dos alunos do Campus Ji-Paraná (PROCEA), será desenvolvido ainda entrevistas (sobre a execução da política de assistência estudantil, bem como fatores determinantes para evasão) com servidores do Campus, estudantes de graduação e a equipe responsável pelo planejamento e execução da Política de Assistência Estudantil na instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar na dissertação de mestrado bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa

envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Ji-Paraná- RO, 15 de Dezembro de 2015.

Pesquisador(a) Responsável do Projeto

☐ **Concordamos com a solicitação**

☐ **Não concordamos com a solicitação**

***Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa
(CARIMBO)***

Diretor de Assuntos Estudantis da PROCEA - UNIR

Apêndice 3: Modelo de Entrevista com Gestores da AE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista com os Gestores da AE:

Função: _____ Gestor: _____

1 - Considera importante a Política de Assistência Estudantil para garantir a Permanência e êxito dos estudantes de graduação da UNIR?

() não () Em Parte () sim.

Se a resposta for sim, porque?

2 – Em sua opinião e conhecimento sobre a Política de Assistência Estudantil, a nível nacional e institucional, quais foram os avanços?

3 – A nível nacional e institucional quais são os limites e os desafios da AE? Na UNIR, em especial no Campus Ji-Paraná, a Política esta centralizada no repasse de bolsas/auxílio financeiros ou engloba diversas ações?

4– Quais as outras ações que a universidade deve realizar com busca a garantir a permanência e o êxito nos cursos de graduação?

5- Em sua opinião quais são as principais situações que leva os estudantes a ficarem retidos, ou evadir-se? Coloque na escala de 1 a 7:

1. Renda

2. Falta de apoio pedagógica

3. Falta de apoio psicológico

4. Falta de orientação dos professores

5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc)

6. Todos

7. Outras. Comente...

Outras Observações Importantes: _____

Agradecemos sua colaboração.

Apêndice 4: Modelo de Entrevista com Estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista com Estudantes:

1 - Curso: _____ Período: _____

2 - Considera que possui bom rendimento e sucesso acadêmico?

() não () Em Parte () sim.

Qual o seu rendimento acadêmico médio?

0 a 5 () 5 a 7 () 8-9 () acima de 9 ()

Está devendo matérias? Não () Sim (). Se sim, quantas?

Comente:

3 - Considera importante a Política de Assistência Estudantil para garantir a Permanência e êxito dos estudantes de graduação da UNIR?

() Não () Em Parte () Sim.

Se a resposta for sim, porque?

4- Quais as outras ações que a universidade deve realizar com buscas a garantir a permanência e o êxito nos cursos de graduação?

5- Em sua opinião quais são as principais situações que leva os estudantes a ficarem retidos, ou evadir-se? Coloque na escala de 1 a 7: _____

1. Renda

2. Falta de apoio pedagógica

3. Falta de apoio psicológico

4. Falta de orientação dos professores

5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc)

6. Todos

7. Outras. Comente...

6- Quais são os principais limites, desafios e avanços da Política de Assistência Estudantil na UNIR e no Campus Ji-Paraná?

Outras Observações Importantes: _____

Agradecemos sua colaboração.

Apêndice 5: Modelo de Entrevista com Servidores do Campus Ji-Paraná:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevistas com Servidores do Campus Ji-Paraná:

1 -Função: _____ Servidor: _____

2 - Considera importante a Política de Assistência Estudantil para garantir a Permanência e êxito dos estudantes de graduação da UNIR?

() Não () Em Parte () Sim.

Se a resposta for sim, porque?

3- Quais as outras ações que a universidade deve realizar com buscas a garantir a permanência e o êxito nos cursos de graduação? _____

4- Em sua opinião quais são as principais situações que leva os estudantes a ficarem retidos, ou evadir-se? Coloque na escala de 1 a 7:

1. Renda

2. Falta de apoio pedagógica

3. Falta de apoio psicológico

4. Falta de orientação dos professores

5. Falta de orientação da universidade (curso, biblioteca, equipe técnica, etc)

6. Todos

7. Outras. Comente...

Outras Observações Importantes: _____

Agradecemos sua colaboração.

Apêndice 6: Modelo de Entrevista a Equipe Responsável pela AE na UNIR:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista com a Equipe Responsável pela AE na UNIR:

Função: _____ Equipe multiprofissional: _____

1 – Quais ações a equipe multiprofissional tem realizado no âmbito da Assistência Estudantil?

2 - Considera importante a Política de Assistência Estudantil para garantir a Permanência e êxito dos estudantes de graduação da UNIR?

() não () Em Parte () sim.

Se a resposta for sim, porque?

3 – Em sua opinião e conhecimento sobre a Política de Assistência Estudantil, a nível nacional e institucional, quais foram os avanços?

4 – A nível nacional e institucional quais são os limites e dos desafios da AE? Na UNIR, em especial no Campus Ji-Paraná a Política esta centralizada no repasse de bolsas/auxílio financeiros ou engloba diversas ações?

5 - Como membro da equipe executora, considera que possui autonomia na execução dos trabalhos? () Não () Em Parte () Sim.

Porque?

Outras Observações Importantes: _____

Agradecemos sua colaboração.

ANEXOS

Anexo 1: Modelo de Formulário Socioeconômico utilizado pela PROCEA/UNIR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
 PRÓ-REITORIA DE CULTURA, EXTENSÃO E ASSUNTOS ESTUDANTIS – PROCEA
 DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS - CAE
 Campus UNIR, BR-364, KM 9,5 sentido Acre, Porto Velho-RO CEP: 76.801-059
 Telefones: (69) 2182-2254/2211 procea@unir.br

FORMULÁRIO SOCIOECONÔMICO – CAMPI DO INTERIOR

PREZADO (A) ESTUDANTE,

Este formulário constitui um importante instrumento do processo de seleção de bolsas do Programa Permanência Estudantil da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis – PROCEA, financiado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES do Ministério da Educação (Portaria Normativa Nº. 39 de 12 de dezembro de 2007 e o Decreto Presidencial nº 7.234 de 19 de julho de 2010). Seu principal objetivo é conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes da UNIR de modo a viabilizar a igualdade de oportunidades entre os discentes, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas de combate a situações de repetência e evasão, assegurando a permanência dos estudantes na Universidade.

ATENÇÃO: O PREENCHIMENTO COMPLETO É OBRIGATÓRIO E DE CARÁTER ELIMINATÓRIO.

AS INFORMAÇÕES FORNECIDAS SERÃO COMPROVADAS MEDIANTE OS DOCUMENTOS ANEXOS.

TODOS OS DADOS OBTIDOS DESTES QUESTIONÁRIOS SERÃO CONFIDENCIAIS.

Qual bolsa você deseja requerer? ☐ Bolsa Permanência ☐ Transporte/Alimentação ☐ Auxílio Creche ☐ Auxílio Moradia

Bolsa Permanência: consiste na concessão de recurso monetário fixo no valor de R\$ 364,00 para estudantes com vulnerabilidade socioeconômica que não exerçam atividade remunerada e que necessitem desse tipo de benefício para permanecer na Universidade, desempenhando suas atividades com êxito, com o intuito de reduzir a repetência e a evasão, em contrapartida desenvolverão atividades de pesquisa, ensino, cultura, esporte, lazer e extensão.

Transporte/Alimentação: consiste na concessão de recurso monetário fixo no valor de R\$ 240,00 para estudantes dos Campi que necessitam de auxílio para realizar o trajeto casa -Campus UNIR- casa e para custeio da alimentação, para garantir sua permanência e reduzir a repetência e a evasão na universidade.

Auxílio Creche: Atender os estudantes dos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Rondônia que apresentam situação de vulnerabilidade socioeconômica e que possuam filhos em idade até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, contribuindo para sua permanência e conclusão na Educação Superior, através de recurso financeiro mensal no valor de até R\$ 200,00 (duzentos reais) para auxiliar nas despesas com creche.

Auxílio Moradia: Atender os estudantes dos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Rondônia que apresentam situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para sua permanência e conclusão na Educação Superior, através de recurso financeiro mensal no valor de até R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) para auxiliar nas despesas com moradia.

A- SOBRE VOCÊ

- 1- Nome Completo: _____
- 2- Data de Nascimento (dd/mm/aa): ____/____/____ Sexo: _____
- 3- Email: _____
- 4- Endereço: _____
- 5- Telefones: _____
- 6- Você é Portador de Necessidades Especiais? ☐ sim ☐ não
- 7- Sua cor/ou raça : ☐ amarela (asiática) ☐ branca ☐ indígena ☐ preta ☐ parda
- 7a – Se responder indígena informar a etnia: _____
- 8- Seu estado civil: _____

- () Solteiro(a) () União estável () Casado(a)
 () Viúvo(a) () Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)

B- SOBRE SUA VIDA ESCOLAR:

- 9- Número de matrícula: _____
 10- Curso/Campus: _____
 11- Ano/semestre de ingresso/conclusão: _____
 12- Seu curso é: () bacharelado () licenciatura () bacharelado e licenciatura
 13- O turno de seu curso é: () manhã () tarde () noite () integral
 14- Você já fez (ou está fazendo) outro curso de nível superior? () sim () não
 15- Você participa de algum grupo de estudo ou pesquisa da universidade? () sim () não
 16- Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o Ensino Fundamental?
 () Todo em escola pública () Todo em escola particular com bolsa
 () Maior parte em escola particular () Maior parte em escola pública
 () Maior parte em escola particular com bolsa. () Todo em escola particular.
 17- Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o Ensino Médio?
 () Todo em escola pública () Todo em escola particular com bolsa
 () Maior parte em escola particular () Maior parte em escola pública
 () Maior parte em escola particular com bolsa. () Todo em escola particular.

C- SOBRE SUA RESIDÊNCIA

- 18- Onde você mora atualmente? () Em casa ou apartamento () Em quarto ou cômodo
 () Em casa de outros familiares () Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc. () Em casa de amigos () Outra situação _____
 19- Quem mora com você? () Moro sozinho(a) () Pai () Mãe ()
 () Esposa / marido / companheiro(a) () Filhos () Irmãos () Outros parentes
 () Amigos ou colegas
 20- O local em que você reside é: () Emprestada ou cedida () Própria já quitada () Própria em pagamento: (valor da prestação: R\$ _____) () Alugado (valor do aluguel: R\$ _____)
 21- Onde viveu a maior parte do tempo até seus 14 anos?
 () Área urbana
 () Área rural

D- SOBRE SUA FAMÍLIA

- 22- Você tem filhos? () Não. () Sim. Quantos? _____
 23- Existe em seu grupo familiar membro portador de doença física ou mental crônica que necessite acompanhamento terapêutico sistemático (comprovada por atestado médico)? () Não. () Sim. Parentesco: _____ Qual doença? _____
 24- Composição Familiar (você e as pessoas que vivem da mesma renda)

ORD	Nome	Grau de Parentesco	Idade	Grau de Instrução	Profissão
01		Solicitante			
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					

10					
----	--	--	--	--	--

E- SOBRE A RENDA FAMILIAR

25- Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?(☐) Você NÃO trabalha e seus gastos são custeados. (☐) Você trabalha e é independente financeiramente.(☐) Você trabalha, mas não é independente financeiramente(☐) Você trabalha e é responsável pelo sustento integral da família. (☐) Você trabalha e é responsável pelo sustento em parte da família.

26- Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?(☐) você mesmo (☐) pai (☐) mãe(☐) cônjuge /companheiro(a) (☐)outra pessoa, qual? _____

27- Que tipo de atividade você desenvolve?(☐) Estágio (☐) Emprego autônomo (☐)Emprego fixo federal/estadual/municipal(☐) não trabalha (☐) atividade não-remunerada. Qual? _____(☐)Emprego fixo particular

28- Você recebe algum tipo de benefício?
 (☐) Não (☐) Sim, bolsa família. (☐) Sim, aposentadoria
 (☐) Sim, pensão. (☐) Outro. Qual? _____

29- Você PAGA pensão alimentícia para filhos e/ou ex-cônjuge?
 (☐) Não (☐) Sim – valor R\$ _____

30- Você RECEBE pensão alimentícia para seus filhos?
 (☐) Não (☐) Sim – valor R\$ _____

Qual sua renda mensal INDIVIDUAL?(☐) nenhuma(☐) (☐) até 01 salário mínimo (☐) de 01 até 02 salários mínimos (☐) de 02 até 03 salários mínimos (☐) de 03 a 05 salários mínimos (☐) de 05 a 08 salários mínimos (☐) acima de 08 salários mínimos

31- (☐)benefício social governamental , qual? _____ valor atual: _____

32- Qual a renda mensal de sua FAMÍLIA?(considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive você):
 (☐) nenhuma(☐) até 01 salário mínimo de 01 até 02 salários mínimos de 02 até 03 salários mínimos de 03 a 05 salários mínimos(☐) de 05 a 08 salários mínimos (☐) acima de 08 salários mínimos
 (☐) benefício social governamental , qual? _____ valor atual: _____

33- Qual o principal meio de transporte que você utilizará para chegar à Universidade?(☐) a pé/carona/bicicleta (☐) transporte coletivo(☐) transporte escolar (☐) transporte próprio (carro/moto)(☐) transporte intermunicipal

34- Qual o principal motivo que você está solicitando auxílio? Utilize este espaço para fazer alguma observação que julgar necessária.
